



Tesis Doctoral

Concepciones infantiles sobre la exclusión étnica en inmigrantes
latinoamericanos que residen en Estados Unidos

Presentada por:

Lila Gomez

Dirigida por:

Alejandra Navarro Sada

Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación

Programa de Doctorado: Desarrollo Psicológico, Aprendizaje y Educación:

Perspectivas Contemporáneas

Madrid, noviembre de 2015

Para ti Señor que eres todo
Para mis dos hermosos retoños Camila y Angela

AGRADECIMIENTOS

Pero, ¿qué es esto de hacer la tesis? Podría decir que sólo que los que han hecho una, saben la respuesta... Pero nada más alejado de la realidad. En este proceso tan largo e intenso nunca estuve sola, compartí esta aventura con muchos que también saben el gran esfuerzo que esto implica. Conmigo estuvieron tantos, el primero de todos, Dios. Antes que a nadie, quiero decirte gracias, a ti que me has sostenido, que has sido la luz al iluminar mi camino y que eres mi fortaleza, a ti te doy toda la honra. Gracias por disponer de todas las personas y medios a través de los cuales he superado esta etapa de mi vida. Estoy convencida, que de ti viene la sabiduría, el conocimiento y la inteligencia. Te amo Señor.

Es difícil mencionar a todas las personas que directa o indirectamente forman parte de este trabajo. El orden en el que aparecen no tiene relación con el impacto que han tenido en mí y es preciso que sepan que sin su ayuda yo no lo hubiera logrado.

Gracias familia. Angela y Camila hijas hermosas, gracias por inspirarme, apoyarme, enseñarme y ayudarme. Sé que han crecido con la "tesis" como si fuera alguien de la familia, han tenido que compartir con ella el tiempo que era de ustedes. Miguel... por supuesto que también a ti tengo que agradecerte el impulso y apoyo que me has dado en el inicio, elaboración y culminación de este proyecto tan intenso en nuestras vidas (You know what I mean).

Gracias Alejandra, mi directora. No tengo palabras para expresarte el agradecimiento que siento. No solo has sido mi directora, has sido un verdadero apoyo académico y humano, has dado mucho más de lo que imaginé. Nunca me olvidaré de nuestras largas jornadas de trabajo y prometo ya no enviarte más cronogramas.

Daniel, gracias por estar allí siempre, por ayudarme a levantarme, por tener las palabras sabias y precisas en los momentos cuando más las he necesitado. Tú, Daniel D. y Ruth han sido un apoyo insustituible, gracias por tenderme la mano y creer en mí.

Gracias mamá, las enseñanzas de vida para enfrentar cada día con valentía y las ganas de salir adelante, siempre luchando con inteligencia han dejado una marca en mí que ahora se refleja en proyectos como este. Chela, Liza y Aide, gracias mujeres... con su amor, entrega, fuerza, capacidad de trabajo y talento me han inspirado a superarme.

En esta última etapa de cierre, no quiero dejar de mencionar la contribución de Elena, Amable, Esther, Daniela, Silvia, Sheyla, Asel, David, Laura, Cynthia y Natalia muchas gracias por su apoyo, realmente lo aprecio.

Finalmente quiero agradecer de corazón a los niños y niñas inmigrantes protagonistas de esta investigación, que tuvieron el valor de compartir sus experiencias de exclusión conmigo. Con ustedes tengo un compromiso que hoy comienza.

*Porque todos somos iguales, tenemos un cuerpo,
todos tenemos sonrisa y a todos nos creó Dios.*

(H-8;5)

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1. Migración ¿Oportunidad o problema?	9
1.1 Los movimientos migratorios no son casualidad	9
1.2 El fenómeno migratorio en Estados Unidos	11
1.3 Inmigrantes hispanos en el estado de Texas	15
1.4 El complejo caso de ser inmigrante hispano en Texas	17
1.5 La experiencia de los niños y niñas inmigrantes	21
1.6 Los inmigrantes hispanos en las escuelas de Texas	23
Capítulo 2. Aculturación, identidad étnica y percepción de la discriminación	25
2.1 Procesos de adaptación en una nueva sociedad: asimilación y aculturación	26
2.1.1 Factores que intervienen en el proceso de aculturación	31
2.1.1.1 Factores socioculturales	32
2.1.1.2 Factores familiares	34
2.1.1.3 Factores individuales o psicológicos	37
2.2 Trabajos empíricos basados en modelos de aculturación	37
2.3 Identidad étnica	44
2.3.1 Peculiaridades de la identidad étnica de los inmigrantes	45
2.3.1.1 Conflictos entre subgrupos minoritarios	47
2.3.2 Modelos de medición y trabajos empíricos sobre la identidad étnica	48
2.3.3 Idioma, fenotipo, familia y relaciones sociales: Su relación con la identidad étnica	53
2.4 Percepción de la discriminación étnica	56
2.4.1 Del prejuicio a la discriminación	57
2.4.2 Consecuencias de la discriminación étnica	61
2.4.3 Formas de enfrentar la discriminación étnica	66
2.5 A modo de conclusión	72
Capítulo 3. Relaciones intergrupales y exclusión social	75
3.1 Pertenencia grupal e inmigración	75
3.2 Presupuestos teóricos sobre el desarrollo del prejuicio	78
3.2.1 Teoría del reflejo social	78
3.2.2 Teoría del desajuste emocional	79

3.2.3 Teoría del contacto intergrupar	79
3.2.4 Teoría sociocognitiva	80
3.2.5 Teoría del dominio social	81
3.2.6 Teoría de la identidad social	82
3.2.7 Teoría del desarrollo de la identidad social	82
3.3 Las relaciones intergrupales: El reto de cada sociedad	85
3.3.1 Las actitudes intergrupales y uso del lenguaje	89
3.3.2 Las relaciones de amistad con los miembros de otros grupos étnicos	92
3.3.3 De la preferencia del grupo propio al rechazo del grupo externo	94
3.3.4 La exclusión social	97
3.3.5 Propuestas para la reducción de actitudes negativas, prejuicios y exclusión	99
3.4 Las medidas indirectas en la investigación psicológica	102
3.4.1 Su impacto en el estudio de los prejuicios y discriminación étnica	104
Capítulo 4. Estudio empírico	111
4.1 Objetivos e hipótesis de la investigación	111
4.2 Método	112
4.2.1 Participantes	112
4.2.2 Procedimiento y materiales	115
4.2.3 Medidas	118
4.2.4 Análisis de datos	120
Capítulo 5. Resultados	123
5.1 Experiencia de emigrar: Preferencia del lugar de residencia	123
5.1.1 Preferencia del lugar de residencia	123
5.1.2 Justificaciones relacionadas con la preferencia del lugar de residencia	125
5.1.2.1 Medida indirecta: foto	126
5.1.2.2 Situación personal	126
5.1.2.3 Comparación en las justificaciones foto/sí mismo: preferencia Austin	127
5.1.2.4 Comparación en las justificaciones foto/sí mismo: preferencia país de origen	128
5.1.3 Justificaciones sobre las elecciones en la preferencia del lugar de residencia: Las voces de los niños y niñas inmigrantes	130

5.2 Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales.	136
5.2.1 Reconocimiento de la exclusión	136
5.2.2 Justificaciones sobre la exclusión	136
5.2.2.1 Justificaciones sobre la exclusión social: las voces de los niños y niñas inmigrantes.	139
5.2.3 Soluciones personales para evitar la exclusión	144
5.2.3.1 Soluciones personales de la exclusión personal: las voces de los niños y niñas inmigrantes.	147
5.3 Experiencias personales o de otros sobre exclusión	149
5.3.1 Experiencias de exclusión	149
5.3.1.1 Naturaleza de las experiencias de exclusión	149
5.3.2 Causas de la exclusión propia y de los otros	151
5.3.2.1 Exclusión propia y de los otros: Los que excluyen	154
5.3.2.2 Justificaciones de la exclusión propia y de otros: las voces de los niños y niñas inmigrantes.	156
5.3.3 Acciones intergrupales para solucionar la exclusión	160
5.3.3.1 Acciones para solucionar la exclusión entre iguales: las voces de los niños y niñas inmigrantes.	163
Capítulo 6. Conclusiones y discusión	169
6.1 Experiencia de emigrar: Preferencias del lugar de residencia	169
6.2 Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales.	176
6.3 Experiencias personales o de otros sobre exclusión	182
6.4 Reflexiones finales: Alcances y limitaciones	188
Referencias	193
Anexos	219

ÍNDICE DE TABLAS

Capítulo 4. Estudio empírico

4.1	Características de la muestra	115
4.2	Variables del sujeto y las medidas a contrastar	122

Capítulo 5. Resultados

5.1	Porcentajes y frecuencias en consistencia interna preferencia del lugar de residencia: Foto y Sí mismo	125
5.2	Descripción de las categorías para las justificaciones relacionadas con la preferencia del lugar de residencia	125
5.3	Porcentajes y frecuencias en la adscripción de justificaciones sobre preferencia lugar de residencia foto	126
5.4	Porcentajes y frecuencias en la adscripción de justificaciones sobre preferencia lugar de residencia sí mismo	127
5.5	Justificaciones sobre la preferencia de Austin como lugar de residencia en foto y sí mismo. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	127
5.6	Preferencia del lugar de residencia, Austin: Inferencias Foto y Sí mismo, justificaciones y variables	128
5.7	Justificaciones sobre la preferencia del país de origen como lugar de residencia en foto y sí mismo. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	129
5.8	Preferencia del lugar de residencia, su país de origen: Inferencias foto y sí mismo, justificaciones y variables	129
5.9	Descripción de las categorías para las justificaciones sobre la exclusión social	137
5.10	Justificaciones sobre la exclusión social. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	138
5.11	Justificaciones sobre la exclusión social: Inferencias argumentos y variables	139
5.12	Descripción de las categorías para las soluciones personales para evitar la exclusión.	145
5.13	Justificaciones sobre las soluciones personales para evitar la exclusión social. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	146

5.14	Soluciones personales para evitar la exclusión social: Inferencias justificaciones y variables	146
5.15	Descripción de las categorías relativas a la naturaleza de las experiencias personales o de otros sobre exclusión	150
5.16	Justificaciones sobre la naturaleza de exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	151
5.17	Adscripción de la naturaleza sobre las experiencias de exclusión: Inferencias de justificaciones y variables	151
5.18	Descripción de las categorías para las justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros	152
5.19	Justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés	153
5.20	Justificaciones sobre las causas de la exclusión propia y de los otros: Inferencias respuestas con variables	154
5.21	Justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias del idioma/pertenencia grupo y categorías	155
5.22	Descripción de las categorías para las justificaciones sobre las acciones intergrupales para solucionar la exclusión	161
5.23	Acciones intergrupales para solucionar la exclusión. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés.	162
5.24	Acciones intergrupales para solucionar la exclusión: Inferencias de propuestas con variables.	163

ÍNDICE DE FIGURAS

Capítulo 4. Estudio Empírico

4.1	Diagrama de cajas del Tiempo de residencia en Estados Unidos y la clasificación del dominio de inglés	114
4.2	Fotografías empleadas	116
4.2	Situación de exclusión intergrupar	117

Capítulo 5. Resultados

5.1	Porcentaje en la adscripción de preferencias de lugar de residencia	124
5.2	Porcentajes en la adscripción de justificaciones sobre la exclusión social	138
5.3	Porcentaje en la adscripción de soluciones para evitar la exclusión	145
5.4	Porcentajes en la adscripción de la naturaleza sobre la exclusión	150
5.5	Porcentajes en la adscripción de las causas sobre la exclusión	153
5.6	Porcentajes en la adscripción del idioma en las situaciones de exclusión	155
5.7	Porcentaje de las acciones intergrupales para solucionar la exclusión	162

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el planeta entero experimenta cambios cada vez más dramáticos en cuanto a su constitución demográfica. Fenómenos como la globalización y la inmigración trastocan la vida de millones de personas y el cotidiano vivir se ve impregnado de novedosos encuentros protagonizados en un lugar común por personas de distintas realidades, por la población autóctona y por esos seres diferentes llamados *inmigrantes*.

En cada país receptor de inmigrantes se manifiestan múltiples maneras de entretelar las relaciones cotidianas entre los grupos dependiendo del momento y del lugar en el que se realizan. Estos intercambios pueden resultar benéficos para ambos sectores de la población o pueden ser un mal necesario, según se vea.

En países con un alto nivel intercultural, las relaciones entre sus habitantes han sido en ciertos momentos sumamente tensas desencadenando relaciones marcadas por la desigualdad. Parecieran estar gobernadas por estereotipos, prejuicios y actitudes negativas hacia las personas *distintas*, las que físicamente se ven diferentes, las que hablan de otra manera o tienen costumbres extrañas.

En diversos lugares del mundo y, en especial, en los Estados Unidos -país en el que residen los participantes de este es trabajo de investigación-, las relaciones entre los diferentes grupos étnicos continúan siendo tensas. A pesar de que la Corte Suprema de los Estados Unidos en 1954 tomara la decisión unánime de rechazar la doctrina de "separados pero iguales" a partir del caso *Brown vs. Board of Education* y declarar que la segregación educativa patrocinada por el estado era injustificada e inapropiada. El caso *Brown* ha constituido sólo un paso, aunque trascendente, para desmembrar la segregación escolar en el país. Sin embargo, sus resultados son todavía inciertos. Quintana y Bernal (1995), señalan que la sociedad estadounidense parece tener

actitudes opuestas hacia las cuestiones étnicas, ya que, por una parte, puede percibirse que el racismo ha prevalecido de manera moderna y simbólica, mientras que a la vez, se ha incrementado la aceptación de la diversidad y el entrenamiento anti-racista entre la sociedad (p.117). Al respecto, investigadores como Cavalli-Sforza y Cavalli-Sforza (1999), han estudiado el término de raza indicando que a finales del Siglo XIX aludía a una separación biológica entre los individuos, con características inmutables y transmitidas hereditariamente. En la descripción de este concepto se incluían las supuestas actitudes y aptitudes psicológicas adscritas a los diversos grupos humanos que explican ciertas diferencias culturales, por lo que se podría entender que existía una jerarquía entre razas que estaba justificada biológica y psicológicamente. En sus estudios, tales autores niegan toda base científica al racismo, indicando que no hay fundamento científico para clasificar a los seres humanos en razas. Sin embargo, su uso tanto en la literatura científica como popular se ha mantenido a pesar de que diversos estudiosos sobre el tema proponen que sea desechado por completo¹.

Lo anterior es importante ya que es indudable que la investigación científica realizada en el área de la psicología ha tenido una fuerte repercusión en las decisiones que el estado puede tomar en la formulación de leyes que beneficiarían las relaciones de igualdad entre los seres humanos, evitando el desarrollo de actitudes prejuiciosas o discriminatorias.

Así, a partir de la segunda mitad de 1950, los científicos sociales han profundizado en el estudio de las relaciones discriminatorias y prejuiciosas entre los grupos humanos basadas en la pertenencia a determinado grupo étnico. Los prejuicios, la discriminación y las situaciones de exclusión hacia los grupos étnicamente minoritarios, son entidades que llegan a ocupar un lugar decisivo en la forma de pensar, de hablar y de relacionarse entre las personas, especialmente en países en donde existen grupos minoritarios debido a la creciente inmigración. De acuerdo con Gaertner y Dovidio (1986), la discriminación y la exclusión por motivos étnicos siguen

¹ A partir de este momento se asume la tesis de estos autores. Por ello, se emplearán *itálicas* cada vez que se aluda a la palabra *raza*.

manifestándose en el acontecer cotidiano, sólo que ahora y, debido a la legislación que las califican de ilegales e inmorales, se cuidan las maneras bajo las cuáles se expresan, siendo casi imperceptibles incluso por los mismos sujetos víctimas de discriminación (p.317).

Al profundizar sobre el concepto de discriminación encontramos que “involucra acciones que pueden ser dañinas para algunas personas por pertenecer a cierto grupo” (Fishbein, 1996, p.7). La discriminación continúa siendo un fenómeno de graves consecuencias para quien la recibe y conlleva actitudes separatistas.

Aunque no es el propósito de nuestro trabajo hacer un estudio detallado del origen del prejuicio, resulta necesario mencionar sólo algunas de sus características debido a su estrecha relación con la discriminación y, por ende, con las situaciones de exclusión. A Albert Einstein se le ha atribuido la siguiente afirmación: “es más fácil desintegrar un átomo que un prejuicio”. Por su parte, Gordon Allport (1950), en su libro *La Naturaleza del Prejuicio* establecía que los prejuicios son una expresión de hostilidad y rechazo basada en la membresía del individuo con determinado grupo por lo que era resistente al cambio. Señaló también una diferencia entre las *preconcepciones ordinarias* y los prejuicios, afirmando que las primeras constituyen una parte esencial en los seres humanos y que resultan necesarias para establecer cierto orden en la categorización de las personas, mientras que los prejuicios eran una antipatía basada en una generalización errónea e inflexible.

Por otra parte, Francis Aboud, (1988, 2005) -cuyos planteamientos han guiado parcialmente la presente investigación- desde una perspectiva sociocognitiva sobre el prejuicio- afirma que los seres humanos tienden a establecer categorías basadas principalmente en estereotipos, los cuales son meramente descriptivos, mientras que los prejuicios tienen un carácter evaluativo.

Dichas predisposiciones están relacionadas con el desarrollo de las capacidades cognitivas que los individuos tienen en el momento de procesar información, las cuales no permanecen estáticas, es decir, van evolucionando conforme avanza la edad en los

niños. Según Aboud, los niños tendrían que tener conciencia de que existen grupos étnicos como prerrequisito para la aparición del prejuicio.

Souto-Mannig (2007), proporciona un claro ejemplo de cómo las familias perciben las situaciones discriminatorias y actúan en consecuencia. Realizó un estudio de caso en donde relató que la madre de un inmigrante latinoamericano decidió cambiarle el nombre a su hijo menor al matricularlo en primer curso de primaria ya que su nombre original tenía una fuerte carga étnica por lo que le puso un nombre americanizado con el fin de que lo protegiera de los estereotipos y la discriminación a la que sus hermanos mayores se habían enfrentado (p. 399). El tema de la discriminación étnica, sin duda, despierta el interés no solo de los padres, sino de los profesionales en la educación, del gobierno y sobre todo de los investigadores sociales. Estos últimos se han interesado no sólo por conocer este fenómeno, sino de entender su origen y su desarrollo a fin de incidir en acciones que conlleven a su reducción y con ello evitar las consecuencias que dañan no sólo a los sujetos de discriminación, sino a las sociedades en general.

La presente investigación está enfocada en los niños inmigrantes latinoamericanos y en la manera en que *conciben* la exclusión intergrupal entre iguales. Al adoptar el término *concebir* nos referimos a la manera particular en que las personas comprenden y encuentran justificación a los actos o sentimientos sobre una circunstancia. Todo esto sin pasar por alto el proceso de transformación que su identidad étnica tiene a partir de los intercambios cotidianos con su grupo étnico y con el grupo mayoritario. Al respecto, Fenton (2003, p. 11), señala que la identidad étnica, se expresa a partir de las circunstancias sociales y puede impregnar toda la vida social de quien apela a ella, movilizand o propiciand o la toma de acciones. En otras palabras, la identidad étnica, que forma parte de la identidad personal, tiene un carácter dinámico que se reformula de acuerdo con las circunstancias sociales. En el caso de la identidad del niño inmigrante esto reviste especial interés desde una perspectiva sociocognitiva.

Por ello, resulta necesario mencionar que en este trabajo el concepto de identidad étnica, la circunstancia de inmigrante latinoamericano en la sociedad

estadounidense y el momento socio cognitivo propio del ser niño, son factores que permean la manera en que se conciben las situaciones de exclusión entre iguales.

Como se ha mencionado, en Estados Unidos, los inmigrantes, como parte de las minorías étnicas, se encuentran en el último eslabón en la cadena de subordinación. Pero, cuando se es un niño o niña inmigrante, el estatus no puede ser inferior. En este trabajo de investigación, ellos son los protagonistas. Ellos, quienes no han tenido ni voz ni voto en la decisión de emigrar, tampoco la tienen al llegar. Ellos, sin lugar a dudas son los más vulnerables y en el contexto escolar pueden convertirse en los objetivos de las actitudes discriminatorias y de exclusión.

Ellos también han tenido que vivir en una sociedad que no conocen y que no entienden. Muchos de ellos fueron separados temporalmente de sus progenitores antes de llegar a su nuevo entorno. Un entorno que con frecuencia es completamente diferente del que provenían, especialmente si residían en poblaciones rurales o pequeños pueblos de México, Centro y Sudamérica. Allá en sus lugares de origen, la percepción de la discriminación posiblemente era parte de lo cotidiano, aunque valdría la pena aclarar que las causas de dicha discriminación pudieran ser distintas a la discriminación entre sus compañeros que ahora pudieran estar viviendo como inmigrantes. Factores como su condición económica y social pudieran haber sido los generadores de cierto tipo de exclusión que ya experimentaban de antaño y hoy estos elementos se han convertido en una prolongación de las condiciones de segregación que ya sufrían en su país de origen, pues muchas veces la exclusión está asociada con la pobreza. La cuestión a estudiar es cómo interpretan y reinterpretan su nueva realidad que muchas veces resulta discriminatoria y en la que las diferencias se convierten en carencias.

Exclusión, discriminación, prejuicio y segregación son conceptos que tienen un lugar central en este estudio. Estos términos ocupan un espacio importante en la vida diaria de los inmigrantes. Su expresión ha sido desde sutil hasta violenta y tratar de entenderla desde la perspectiva infantil ha sido una tarea ardua. ¿Cómo un niño o niña justifica y se explica a sí mismo el sentirse diferente, el saberse distinto, el observar que otros juegan y él o ella no forma parte del juego, el sentir algunas veces que no es bienvenido o que es simplemente ignorado o hasta rechazado? La exclusión entre iguales es un fenómeno complejo en el que tanto la forma en que se manifiesta como

la manera en que se percibe por los niños y niñas es necesario estudiar. Al respecto y con fin de enriquecer el panorama sobre las concepciones de la exclusión en los niños y niñas, se ha agregado una sección complementaria en la que se pretende poner en perspectiva este problema social (Ver anexo I, titulado “Mi experiencia como maestra en Estados Unidos”).

La percepción de actitudes discriminatorias, exclusionistas y discriminatorias traen consigo problemas en los procesos de adaptación por parte de los miembros de grupos minoritarios y puede provocar conflictos -de hecho los provocan- con el grupo mayoritario. Actualmente los hispanos, los latinos o los latinoamericanos -según se les denomine-, son la primera minoría étnica del país y no por coincidencia, son también los más discriminados. Pero, ¿por qué es tan importante enfocarse en la investigación de la exclusión de los niños y niñas? Existen razones económicas relacionadas con la pobreza que tienden a reproducirse. Los menores tanto como los adultos son sujetos de exclusión y el impacto no es menor en los niños aunque si más ignorado. Las consecuencias de la discriminación tienen un efecto en el desarrollo de las actitudes y el desarrollo evolutivo en los años subsecuentes. Con todo esto es importante reconocer que hay un enorme sufrimiento y estrés en las personas que lo viven.

Gracias a la gran cantidad de trabajos sobre el impacto que la discriminación, el prejuicio y la exclusión tienen en los inmigrantes, se sabe que sus consecuencias son serias, pues afectan de manera general el funcionamiento psicológico y académico de esta población. De forma específica, pueden afectar a su capacidad de sentirse competentes socialmente, tiene además un impacto desfavorable en su autoestima, está asociado con el incremento de síntomas depresivos, relaciones interpersonales conflictivas, ansiedad, falta de motivación y un bajo rendimiento académico (Berry, 2008; Brown, 2015; Brown y Chu, 2014, Gaertner y Dovidio, 2005; Oxman Martinez et al., 2012; Rumbaut, 1995; Suárez-Orozco Suárez-Orozco, y Todorova, 2008, entre otros).

En suma, con este trabajo se pretende, de alguna manera, poder tener una influencia en los contextos escolares, en las familias, en el ambiente científico y en la comunidad en general para que no sólo se ofrezca el apoyo que los recién llegados

necesitan en su proceso de incorporación a la nueva sociedad, sino que se activen los mecanismos necesarios para que se mejore la calidad de las interacciones entre los grupos en el ámbito escolar.

A manera conclusión presentamos el hilo conductor de este trabajo de investigación.

En el capítulo 1, titulado Migración ¿Oportunidad o problema? se ofrece un panorama global que brinda la posibilidad de contextualizar en tiempo y espacio a los niños y niñas inmigrantes. El enfoque se presenta de lo general a lo particular, pasando por una reflexión sobre el coste socioemocional que la población en estudio tiene que pagar en su proceso de emigrar.

En el segundo capítulo sobre Aculturación, identidad étnica y percepción de la discriminación, se exponen los procesos de integración por los que los inmigrantes atraviesan. Específicamente se analizan los conceptos y modelos sobre asimilación y aculturación. Se estudian los componentes de la identidad étnica así como los modelos de medición utilizados en la investigación científica. Al final se abordan aspectos relacionados con la percepción de la discriminación étnica, sus consecuencias y estrategias para enfrentarla.

En el tercer capítulo, titulado Relaciones intergrupales y exclusión social, básicamente se analiza la importancia de pertenecer a un grupo desde la perspectiva de los inmigrantes. Se hace una breve revisión de los aspectos más sobresalientes de las propuestas teóricas sobre el desarrollo del prejuicio. Adicionalmente se profundiza en los elementos que intervienen en las relaciones intergrupales, como son el impacto del idioma, el significado de las relaciones de amistad, y la transición de preferir a un grupo y rechazar al otro. Para terminar la parte teórica se hace una breve revisión de las medidas indirectas y su impacto en el estudio de los prejuicios y la discriminación étnica.

En el capítulo cuarto, se presentan los componentes del estudio empírico, entre los cuales se expone por una parte la definición de los objetivos e hipótesis y por la

otra, el método, en el cual se detallan las características de los participantes, el procedimiento y materiales, las medidas y la manera como se analizaron los datos.

En el capítulo quinto, se exponen los resultados de la investigación. De forma general se presentan primero los resultados descriptivos, y luego los derivados de la comprobación de variables. En la última sección y con el objetivo de ilustrar la información presentada, se presentan extractos de los protocolos de la entrevista, con el fin de ejemplificar las concepciones infantiles.

El último capítulo se dedica a las conclusiones y discusiones derivadas de los resultados del estudio en donde, además, se realizan unas reflexiones finales, limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación.

Capítulo 1. Migración ¿oportunidad o problema?

1.1 Los movimientos migratorios no son casualidad

Migrar es una práctica tan antigua como la historia misma de la humanidad. El fenómeno migratorio, en el que los grupos humanos se desplazan de sus residencias habituales hacia distintos lugares se ha manifestado de diferentes maneras, ya sea a través de la migración rural-urbana que ocurre del campo a la ciudad o a través de la migración internacional. Un inmigrante es una persona que conscientemente decide dejar su país de origen e irse a vivir a otro, en el que modificará su estatus legal y su forma de vida en general (Merry, 2014, p. 402).

Las motivaciones de los inmigrantes son diversas, en términos globales podrían clasificarse como económicas, de opresión política o hambruna. Desde las motivaciones individuales, podría hablarse de reunificación familiar, matrimonio, afinidad cultural y mejor educación entre otras. La migración impacta a todo tipo de personas, independientemente de su condición social, género y edad. De acuerdo con el informe anual de United Nations Population Fund (UNPFA, 2014) en la actualidad, como nunca antes, en el mundo existe una mayor cantidad de jóvenes inmigrantes entre las edades de 10-24 años, los cuales, constituyen el 12 por ciento del total de la migración mundial.

Países con una larga tradición en la recepción de inmigrantes como es el caso de Estados Unidos, Francia, Reino Unido, Holanda y Alemania, por citar algunos ejemplos, han sido testigos y partícipes de las oleadas de inmigrantes que han llegado a esas tierras en distintos momentos de su historia. Estos movimientos provocan cambios drásticos tanto en las sociedades receptoras, como en los países generadores de inmigrantes y en las vidas de los mismos protagonistas que viven la experiencia de emigrar. No es el propósito de este trabajo realizar un análisis exhaustivo del fenómeno

de la inmigración, sin embargo, resulta necesario reflexionar sobre algunos aspectos al respecto ya que la población participante en nuestro estudio son justamente los niños y niñas inmigrantes, los cuales aún sin darse cuenta, forman parte de las estadísticas de este fenómeno. Por lo tanto, es necesario una pregunta básica: ¿qué provoca que la gente emigre a Estados Unidos?

La respuesta es compleja y multifactorial. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) advierten que hay que considerar distintas perspectivas que ayuden a comprender más ampliamente el fenómeno. Para comenzar habría que observarlo desde una perspectiva económica, en la que cuestiones como el empleo y el salario son fundamentales, no solamente porque en los países de los emigrantes el trabajo es escaso y existen condiciones de pobreza extrema, sino porque también los países receptores se benefician de la mano de obra barata y de que alguien realice todas *esas* labores que los locales no hacen. Así, “en Estados Unidos durante las últimas décadas ha existido una voraz demanda de inmigrantes para realizar trabajos en la agricultura” (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco 2001, p.21).

Por otra parte, estos autores sostienen que desde un punto de vista sociológico, el fenómeno de la inmigración está también relacionado con la extensión de las redes sociales y las fuerzas interpersonales, en donde la gente que emigra va siguiendo el camino que otros realizaron previamente. Este mecanismo de cadenas migratorias opera de manera tal, que las personas o familias que inician el movimiento de salir de su país, pasan a servir de puente entre familiares, amigos y amigos de los amigos.

Además, desde una dimensión antropológica se observan aspectos culturales detrás de la inmigración como los cambios de modelos culturales relativos a un modo de vida más deseable, incluyendo el deseo de los padres de brindar a sus hijos un futuro mejor relacionado con la educación, ya que ejercen una poderosa influencia en las razones de las migraciones.

Es conveniente aclarar que la condición de refugiado es un caso aparte en cuanto a las motivaciones que respaldan la migración, simplemente por la naturaleza

involuntaria del proceso. Para el refugiado, el desplazamiento obedece a causas de fuerza mayor en donde la integridad, la seguridad y la propia vida están en peligro. Sin embargo, desde la perspectiva de la sociedad receptora, como ésta condición no es visible, el refugiado simplemente engrosa las filas de inmigrantes. No obstante, ya sea como inmigrantes o como refugiados, los individuos extranjeros, al entablar relaciones cotidianas con la sociedad que los recibe, modifican la organización social, económica, educativa y cultural de ésta. A su vez, este proceso transforma las vidas de cada uno de los que emigran, ya sean niños y niñas, jóvenes o ancianos.

A pesar de que se han realizado numerosos estudios que muestran cómo la inmigración puede contribuir de forma notable al crecimiento de un país, existe la visión popular de que los inmigrantes no aportan nada a la economía y constituyen un problema, más que una oportunidad para el desarrollo. Esta percepción ha generado toda una serie de creencias estereotipadas, discriminación y prejuicios que con frecuencia se expresan a través de acciones concretas, que marcan la relación entre inmigrante y sociedad receptora.

1.2 El fenómeno migratorio en Estados Unidos

En el año de 1790, el Congreso de los Estados Unidos creó la primera *Acta de Naturalización*, en donde se estipulaba que “cualquier extranjero, que sea una persona blanca libre, puede ser admitido para volverse ciudadano de Estados Unidos” (United States Congress, “An act to establish an uniform Rule of Naturalization”, March 26, 1790). Esta fue una señal evidente de la necesidad de tener bajo control un fenómeno demográfico sin precedentes en el que se vio envuelto el país. En aquel momento las políticas explícitas de población eran relativamente sencillas, “se favorecía la entrada de ciertas nacionalidades y etnias y se rechazaba la de otras” (Martine, Hakkert y Guzmán, 2000, p. 167). En ese entonces, Estados Unidos recibió una cantidad impresionante de inmigrantes procedentes principalmente de Europa. Las razones que

motivaban a los europeos a emigrar eran principalmente económicas, políticas y religiosas, siendo distintas a las razones que tienen hoy en día los inmigrantes.

El centro de Estudios para la Inmigración (Center for Immigration Studies, 2015) registró que en el país, de los 309.3 millones del total de habitantes, se ha alcanzado una proporción histórica al llegar a la cifra record de 42.1 millones de inmigrantes tanto legales como ilegales en Estados Unidos. Esto significa que el 13.3% del total de la nación son inmigrantes, de los cuales, la gran mayoría proviene de América Latina, el Caribe y Asia. Como dato interesante se destacó que, uno de cada cuatro estudiantes, entre Kindergarten al curso 12, será latino² en el año 2025, concentrándose esta población mayoritariamente en los estados de California, Texas, Florida y Nueva York. (U.S. Census Bureau, 2011).

Marcelo Suárez Orozco, denomina a éste fenómeno como “la nueva inmigración, ya que las características más sobresalientes de estas poblaciones consisten en que no pertenecen a la raza blanca, no hablan inglés y no son europeos que emigran de países en desarrollo” (Suárez-Orozco, M. 2004 p.7).

A fin de establecer una visión histórica de los cambios migratorios, mencionaremos que el Departamento del Censo de los Estados Unidos (2010) indicó que en el año 1945, la población estaba formada por un 0.5% de asiáticos, un 2.3% de hispanos, un 10% de afroamericanos y un 87% de blancos. En la actualidad las proyecciones para el año 2050, nos ofrecen un perfil muy distinto en la que la población estará compuesta de la siguiente manera: el 9% asiático, el 13% afroamericano, el 29% hispano y 47% blancos. Como puede observarse a partir de esta información, la población latina o hispana, de acuerdo con la definición propuesta por la oficina del censo³, refleja un crecimiento muy importante en comparación con otros grupos

² Los latinos o hispanos son descritos como personas que pertenecen a un grupo étnico cuya característica principal consiste en que sus descendientes eran hispano parlantes y provenían de países de América latina y el Caribe (Suárez-Orozco y Páez, 2002).

³ Se considera el origen ‘hispano o latino’ como la herencia cultural, nacionalidad, linaje o país de nacimiento de la persona o de los padres o ancestros de esta persona antes de su llegada a los Estados Unidos. Las personas que identifican su origen como hispano, latino o español pueden ser de cualquier raza (US Census Bureau, 2010).

étnicos. Actualmente, los estados que cuentan con el mayor número de inmigrantes hispanos son California con 14.0 millones, Texas con 9.5 millones, y Florida, con 4.2 millones (US Census Bureau, 2010).

En relación con lo anterior, algunos autores señalan que el origen nacional de la población migrante responde a condiciones económicas específicas. Por ejemplo, Massey (1998), indica que:

“Los migrantes internacionales no provienen de lugares pobres y aislados desconectados de los mercados mundiales, sino de regiones que están pasando por un proceso de cambios rápidos y de desarrollo como resultado de su incorporación en el comercio global” (cit. en Martine et al., p. 277).

Afirmaciones como ésta pueden parecer contradictorias, sin embargo no lo son porque a pesar de que la mayoría de los países de América Latina están en proceso de integrarse a la economía mundial, muchos de ellos se ven afectados por el fenómeno migratorio. Eso se debe a que mientras algunas empresas multinacionales se dirigen hacia países de América Latina para conseguir mano de obra barata, los trabajadores de dichos lugares se mueven en sentido contrario.

Cuando se habla de los inmigrantes en Estados Unidos, se puede caer en el error de conceptualizarlos como una masa indiferenciada con características similares y objetivos comunes. Este es el sentido del concepto denominado “melting pot”, en el que se asume la creación de una nueva cultura como producto de una mezcla de todas las culturas que conforman la población de Estados Unidos. Sin embargo, estudiosos del tema como Grosfoguel (2007) advierten que es difícil negar que existen diferencias entre los inmigrantes que han llegado a Estados Unidos y que se enfrentan además con un entorno de características coloniales, porque en él se perpetúan las relaciones de poder y discriminación. En este sentido, propone la existencia de tres modelos de inmigrantes. Uno, formado por los sujetos *raciales* coloniales del imperio, como fueron en su momento los afroamericanos. Otro compuesto por los inmigrantes asimilados o mejor conocidos como los “Honorary-Whites”, llegados de Europa y que en pocas

generaciones han sido identificados como euro-americanos, (quienes gozan del más alto estatus socioeconómico y en donde se incluyen a ciertos grupos selectos de inmigrantes que poseen recursos económicos o una situación estratégico-política particular como los cubanos o japoneses). Finalmente, se encuentra el modelo formado por los inmigrantes coloniales que nunca tuvieron una relación directa con el imperio y a los que se les percibe como minorías históricamente discriminadas, entre las que se incluyen los latinoamericanos.

Lo interesante del planteamiento de Grosfoguel radica en su interés por entender las peculiaridades de la población inmigrante, sus cambios a través del tiempo y sus orígenes como factor determinante en la manera en que las relaciones con los locales se van presentando.

Según Brimelow (1995), las características fenotípicas, sociales, culturales y lingüísticas de la población inmigrante en Estados Unidos a principios del siglo pasado eran más parecidas a las de la población local, en comparación con las características de los inmigrantes que recientemente han llegado a Estados Unidos. Nos referimos especialmente a la población latinoamericana procedente de México, Centro y Sudamérica.

Esta nueva inmigración latinoamericana, caracterizada por su diversidad cultural, étnica y lingüística, marca una distancia mayor con respecto a la población receptora. Además, los grupos migratorios en años recientes, son percibidos con niveles más bajos de calificación, y por tanto, tienen mayores posibilidades de depender de los recursos públicos de la sociedad receptora. Por tanto, Brimelow (1995) indica que es innegable que en la sociedad norteamericana existen temores relacionados con esa multitud de extranjeros que no se asimilan. En sus palabras:

“... los nuevos inmigrantes son diferentes de los que vinieron anteriormente. Estos recién llegados están menos educados, tienen menos habilidades, tienden a estar más en problemas con la ley, se inclinan menos a compartir los valores y cultura Americana y en general están menos inclinados a convertirse en

Americanos de nombre y de espíritu" (Brimelow, 1995, cit. en Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M., 2001, p.50).

Desde esta perspectiva, Brimelow (1995) analizó los miedos de muchos estadounidenses como sustento de las expectativas y la visión estereotipada que esta población tenía sobre los inmigrantes latinoamericanos.

1.3 Inmigrantes hispanos en el estado de Texas

El propósito de este apartado consiste en proporcionar una visión global de las características de la población en Texas, lugar en el que se encuentran asentados los participantes de nuestro estudio.

"En Estados Unidos la inmigración es a la vez historia y destino" (Suárez-Orozco, 2004, p. 5). Esta afirmación cobra fuerza especialmente para los mexicanos que viven en la franja fronteriza entre México y Estados Unidos debido a que existe una situación psicológica y cultural muy peculiar entre los habitantes de esa región. Muchos de ellos son inmigrantes, sin embargo, para muchos otros esa es su tierra, ya que nunca se han movido de allí a través de las generaciones. Fue Estados Unidos quien salió a su encuentro cuando México fue despojado de una enorme extensión de su territorio. California, Nevada, Arizona, Nuevo México y Texas fueron estados mexicanos que entre 1836 y 1848, pasaron a formar parte legal de los Estados Unidos de América. Por lo anterior, no es raro escuchar que algunos ancianos de esa zona afirmen: "Yo soy mexicano, pero de éste lado del río", refiriéndose al hecho de que ellos no cruzaron la frontera, sino que la frontera los cruzó a ellos. Esta situación nos invita a reflexionar sobre el tipo de relación que se estableció con la mayoría dominante, en la cual los mexicanos se encontraban en una posición de subordinación, que no sólo los explotó económicamente, sino que los desacreditó psicológica y culturalmente, teniendo los habitantes de esa zona, que adaptarse a una nueva forma de vida, incluyendo un nuevo idioma. Además, es importante señalar que Texas ha estado marcada por sus aires independentistas al estar bajo la autoridad de seis banderas en distintos momentos de su historia, hecho que influye también en la actitud que se tiene hacia los inmigrantes hispanos.

En la actualidad, los inmigrantes latinoamericanos en Texas pueden dividirse en dos grandes grupos. Por un lado, encontramos a profesionales altamente cualificados quienes son atraídos por una sociedad que les necesita. Un ejemplo concreto de esta situación, consiste en señalar que el estado de Texas, desde el año de 1992, ha estado reclutando al profesorado bilingües extranjeros para trabajar en la educación pública, por lo que ofrece garantías económicas, estatus legal y acceso a los servicios médicos para todos aquellos profesionales que cuenten con un título universitario y que estén dispuestos a ejercer como profesores y profesoras. En el otro lado, están los inmigrantes con bajo nivel educativo, poco capacitados y procedentes de los sectores más desamparados de su país de origen y que son empleados en puestos de trabajo no calificados que los nacionales rechazan.

Ennis, Rios-Vargas y Albert (2012), en su informe de la Oficina del Censo de los Estados Unidos, señalaron que de un total de 26.9 millones de habitantes en el estado de Texas, el 44% son blancos, el 38.4% hispanos, el 11.8% afroamericanos, y el 4.3% asiáticos. Por lo que la minoría más grande está constituida por el grupo de los hispanos.

En cuanto a conocer cómo está conformado el grupo de inmigrantes hispanos en Texas, un estudio realizado por Migration Policy Institute (MPI, 2013), reveló que del total de inmigrantes en Texas, el 71.1% es hispano, siendo México el país que tiene mayor representatividad con un 58.0% de inmigrantes en el estado, siguiéndole El Salvador con un 4.3% y el resto se distribuye con porcentajes muy pequeños entre los países de Centro y Sud América. En relación con las características de los inmigrantes hispanos en Texas, la mayoría de ellos tiene una baja preparación profesional y en consecuencia, muestran una tendencia a residir y trabajar en entornos cada vez más segregados y aislados del grupo mayoritario. Según ese mismo informe, el 21.4% de los hispanos viven por debajo de la línea de pobreza en comparación al 7.8% de caucásicos no hispanos. Así mismo, hay que señalar que algunos inmigrantes han logrado integrarse a la vida social, económica y política en su nueva tierra, llegando a impactar no sólo su entorno inmediato, sino a contribuir en el desarrollo de sus lugares de origen.

Para concluir con la información estadística sobre el estado, es conveniente mencionar que Wright y Ramírez (2014) en un informe presentado por la Agencia Educativa de Texas, establecen que en el año escolar 2013-2014 los hispanos constituyeron la mayor población en las escuelas públicas (51.8%), en comparación con los blancos (29.5%), los afroamericanos (12.7%) y los asiáticos (43.7%). En cuanto al dominio del inglés, en Texas uno de cada 3 estudiantes entre las edades de 5 a 17 años de edad, hablan en casa otro idioma que no sea el inglés, según datos obtenidos por el Centro de Estudios de Inmigración (Zeigler, y Camarota, 2014). Ante este hecho, resulta interesante cuestionar las razones que respaldan que los hispanos mantengan el español o que tal vez se resistan a aprender inglés, a pesar del desprestigio que el idioma español tiene en relación con el inglés (Mijares, 2009; Suárez Orozco, Suárez Orozco y Todorova, 2008).

Una variable importante en el día a día de los inmigrantes hispanos es el estatus legal o ilegal que tienen en su nuevo país, ya que esto marca una clara diferencia en su calidad de vida. Esta situación, que aunque no es desvelada a la comunidad en la que el inmigrante se inserta, tiene un peso profundo cuando se vive en la categoría de “los sin papeles”. Vivir con o sin documentos migratorios tiene repercusiones sobre la manera en que los inmigrantes se apropian de los espacios, manifiestan su manera de existir y se relacionan con su nuevo entorno social. A pesar de que el tema del estatus migratorio ilegal o irregular es tabú aún entre los mismos inmigrantes, los niños y niñas lo perciben y aprenden a comportarse de forma congruente con su situación (Thayer, 2008).

1.4 El complejo caso de ser inmigrante hispano en Texas

Las oleadas migratorias en Estados Unidos han tenido protagonistas específicos en distintas eras, por ejemplo los irlandeses durante la segunda mitad del siglo XIX, luego los judíos e italianos a principios del siglo XX; actualmente parece que les toca el turno a los hispanos. Tanto los medios de difusión, los partidos políticos, la legislación y el sistema educativo, por citar algunas instancias, no pueden negar que el tema de los inmigrantes hispanos ocupa un lugar importante en la vida diaria del acontecer

nacional. Ya Grosfoguel (2007) señalaba el peligro de homogenizar a los grupos de inmigrantes. Sin embargo, esto se ha venido haciendo como una manera de categorizarlos con distintos propósitos. Este autor señala que a pesar de que cada colectivo comparte ciertas características físicas, sociales, étnicas y culturales, también cuentan con sus propias peculiaridades y su propia historia. De tal manera que es común observar que al interior del grupo hispano, resalten diferencias tanto palpables como sutiles. Diferencias que no están muchas veces al alcance de ser percibidas por la sociedad receptora, sino por los mismos miembros del grupo en cuestión. A este respecto, Portes (2014) realiza un magistral análisis sobre la nueva nación latina en la que profundiza acerca de las características del impacto que esta población está ejerciendo en Estados Unidos. En su ensayo cita textualmente al sociólogo Douglas Massey quien afirma que el término hispano es problemático y por lo mismo, no ha sido posible que los hispanos lleguen a tener una influencia más impactante en la sociedad norteamericana a pesar de tantos años de permanencia en el país, en sus palabras:

“En resumidas cuentas, no hay una población hispana en el sentido equivalente al de la población negra. Los hispanos no comparten una memoria histórica ni conforman una comunidad única y coherente. Más bien componen un conjunto diverso de grupos de origen nacional con experiencias heterogéneas de asentamiento, inmigración, participación política e inserción económica... Lo que resulta evidente es que la persona en cuestión, o algún progenitor suyo, vivió una vez en un área que fue antiguamente colonizada por España” (Massey, 1993, p. 454).

De acuerdo con lo anterior, las peculiaridades de los hispanos se manifiestan a través de su nacionalidad, esto significa que, a pesar de que México es el país del cual más mexicanos emigran, no todos los hispanos son mexicanos, aunque parezca obvio, una gran mayoría de la sociedad receptora no los percibe así. Son los inmigrantes mismos, los que son capaces de detectar las sutilezas y diferenciar el origen de las

personas, ya sea por la manera en que hablan y por las costumbres, entre otras características.

Según Alba, Jiménez y Marrow (2013), existe una gran ironía en la historia de la migración de los mexicanos en Estados Unidos. Esta ironía tiene que ver con la historia misma de como los límites fronterizos fueron modificados. Los mexicanos han estado en Estados Unidos por mucho tiempo, y su proceso migratorio comenzó desde hace más de 100 años y todavía se sigue tratando el tema de los inmigrantes hispanos, que parece no tener fin debido al constante flujo migratorio, de tal manera que los inmigrantes de primera, segunda o tercera generación, están en constante renovación. Una vez legalizada su situación migratoria, la denominación cambia por lo que dejan de ser mexicanos para ser México-americanos (Buriel, 2012).

Durante las décadas de los años 1920 y 1930's los México-Americanos asistieron a escuelas segregadas. Las siguientes generaciones fueron impactadas por los movimientos de Acción Afirmativa⁴ y una masiva ola de inmigración indocumentada. En la actualidad también se han visto afectados por distintos proyectos de leyes que tratan de frenar la inmigración ilegal, entre las cuales está la Ley SB-1070 en el estado de Arizona, que en términos generales, criminaliza a las personas que no porten documentos que acrediten su estancia legal en el estado. Estas son las circunstancias a las que se tienen que enfrentar los inmigrantes hispanos (mexicanos o no). El análisis de esta situación resulta complejo y multifactorial, "en suma, respecto a las barreras para una integración [de los hispanos] con éxito, no son culturales sino estructurales" (Portes, 2014, p.87).

Las relaciones entre los grupos de hispanos entre sí se pueden llegar a complejizar dependiendo de múltiples factores en la interacción, tanto al interior como al exterior del ser humano. La identidad de cada inmigrante, por tanto, está intrínsecamente relacionada con esos patrones de interacción, creencias, estereotipos

⁴ Acción afirmativa o Discriminación positiva, es una ley que evita la discriminación y obliga a los Contratistas y Subcontratistas Federales a asegurarse de que todos los individuos tengan las mismas oportunidades de empleo sin importar la *raza*, el color, religión, sexo, nacionalidad de origen, discapacitados o veteranos de Vietnam (US Departamento del Trabajo DOL, 1973).

y sesgos creados entre los grupos humanos. Los inmigrantes hispanos que ocupan un lugar estelar en este trabajo de investigación, son producto de una amalgama de experiencias, de conflictos intergrupales y de luchas que pretenden aminorar la división y jerarquización de los diversos grupos sociales. Sin embargo, esto se encuentra lejos de ser real, los procesos por los que atraviesan los inmigrantes los llevan por un doble camino. Por un lado, hacia el apego y apropiación de nuevos valores sustentados en el separatismo en lo que Bejarano (2005) denomina colonialismo interno, el cual es un proceso en el que el grupo opresor mayoritario perpetua su condición hegemónica sobre los grupos oprimidos, los cuales a su vez se convierten en opresores de otros grupos o sub grupos que consideran inferiores, como es el caso de los llamados "chicanos" y su relación con los inmigrantes mexicanos. Por el otro lado, la autora señala la existencia de otro proceso llamado "otherization" en el que se exaltan las diferencias entre los grupos humanos, es decir, entre "ellos", y "nosotros", de manera que se establecen límites (étnicos, nacionales y lingüísticos) que deben quedar claros y deben ser vigilados, para mantener siempre a ser ajeno a mí, es decir, "el otro" (p.18).

Es evidente que existen las jerarquías sociales en donde el grupo dominante (blancos) estaría en la parte superior del plano, mientras que los chicanos (grupo minoritario) seguirían a ellos y, en la parte inferior, se encontrarían los inmigrantes mexicanos. La forma en que estos dos últimos grupos buscan definir su identidad y relaciones es diversa y depende de los factores situacionales definidos como capital social, lo cual, según esta autora, son todos aquellos aspectos que producen ventajas sociales potenciales, entre los cuales se encuentran el país de origen, el idioma dominante, la estructura familiar, el lugar de residencia, las relaciones sociales, el estatus legal y el socioeconómico, entre otros. La propuesta de Bejarano (2005), resulta útil para analizar las diferencias entre las relaciones de los niños inmigrantes y los compañeros de su clase, los cuales en gran medida son niños con otra categoría, es decir México-Americanos.

1.5 La experiencia de los niños y niñas inmigrantes

¿Qué sabemos sobre lo que para un niño significa llegar a un país nuevo? ¿Hay una etapa de enamoramiento con el país de acogida? ¿Cómo un niño inmigrante responde ante las actitudes discriminatorias o no, de la sociedad receptora? ¿Acaso las niegan, las internalizan o las resisten? ¿Qué estrategias utilizan para procesar la transición de salida de su propio país y la llegada a uno nuevo? Estas son algunas de las muchas preguntas a las que hay que responder si se pretende impactar de manera positiva la experiencia migratoria de los niños, los cuales por cierto, no son los que deciden en la mayoría de los casos si emigran o no.

A este respecto, Carola y Marcelo Suárez Orozco (2001), quienes han trabajado intensamente con las familias y los niños y niñas inmigrantes en Estados Unidos, señalan tres etapas por las que atraviesan los niños y niñas en ese proceso. La primera tiene que ver con la separación y la reunificación de las familias en el momento de emigrar. La segunda se relaciona con el hecho de viajar y cambiar de residencia, en el cual los niños y niñas pueden llegar a vivir situaciones traumáticas. Es importante tener presente que un gran número de familias latinoamericanas cruzan la frontera hacia Estados Unidos por tierra (en muchos de los casos de forma ilegal), por lo que la trayectoria se vuelve altamente arriesgada. Finalmente en la tercera etapa, los niños y niñas tendrán que aprender nuevas reglas y formas de relacionarse adecuadas con la sociedad receptora. En este punto es necesario considerar que en ocasiones los padres y madres inmigrantes envían a sus hijos mensajes cargados de una gran responsabilidad. Por un lado, les animan para que logren ser exitosos en la escuela y aprendan inglés, pero al mismo tiempo les piden que mantengan sus tradiciones, su idioma y sus valores. De ahí que esos niños y niñas inmigrantes se encuentren en una encrucijada cultural en donde se les requiere que sean competentes en ambos contextos.

Desde esta misma perspectiva infantil, encontramos la interesante visión construccionista de Moscoso (2007) en la que esta autora advierte que la niñez no tiene

un modelo universal, que las infancias son variables e intencionales y que los niños y niñas son distintos dependiendo de los contextos socioculturales. Partiendo de lo anterior, los niños y niñas mexicanos, centroamericanos y de otros países de América Latina experimentan el proyecto familiar migratorio en dos diferentes momentos: al emigrar y al inmigrar. En ambos se identifican cuatro fases o eventos por los que atraviesan, a saber: a) *el quiebre*, que consiste en la separación entre los progenitores y los niños y niñas, donde se rompen vínculos con lugares, amigos, familiares y actividades de la vida cotidiana; b) *el viaje*, el cual, muchas veces se realiza sin ni siquiera haberles preguntado si lo querían hacer y en ocasiones representa una oportunidad de encuentro con alguno de sus cuidadores principales; c) *el asombro* a su llegada, no sólo a una casa, a un barrio o una ciudad, sino a un país el cuál se interpreta con extrañeza y curiosidad y d) a partir de ése momento los sentimientos de pérdida y desorientación se van quedando atrás para dar paso a *la incorporación* en donde finalmente hay que enfrentarse a *la letra y el cuaderno* en donde asistir a la escuela es un acto que se debe hacer en soledad. El entorno escolar suele vivirse con la sensación de estar fuera de lugar, rodeado de otros niños y niñas y, sin embargo, solo en un mundo ajeno y al mismo tiempo familiar.

En esta misma línea, Chanady (1997) sugiere que existe una indagación del pasado que no puede ser separada del presente, por lo que se recurre a una significación imaginaria que lleva a pensar al inmigrante que tiene una identidad y un lugar en el mundo. Incluso el hecho de que el/la niño/a pueda tener una visión del futuro es algo esencial para que logre la reelaboración de su identidad étnica, como parte de una identidad personal y social.

Al momento en que se encuentran las identidades de los inmigrantes como de las personas del país receptor, se expresan a veces de manera sutil y otras de forma manifiesta los estereotipos, las discriminaciones, los prejuicios y las actitudes de exclusión social. Podría asegurarse que incluso existe conflicto por la ocupación de los espacios públicos por parte de los inmigrantes, como señala Eugenia Ramírez:

“La presencia física de estos colectivos, reunidos en parques y plazas de las propias localidades en donde trabajan... ha levantado la suspicacia de los locales, quienes admiten su presencia invisible en los hogares, como trabajadoras domésticas, pero no se les desea ver desfigurando el paisaje humano local. Como nos decía un mediador: Mientras lo necesito, bienvenido y hasta le pago. Pero en su tiempo libre, que no aparezca ” (Ramírez, 1996, p. 297).

A este respecto, De Vos (1995) afirma que se crea un descrédito psicológico que genera dobles vínculos culturales imposibles de conciliar. A esos niños y niñas inmigrantes latinoamericanos se les pide que se "americanicen" al mismo tiempo que reciben dosis tóxicas de violencia emocional y simbólica. Por lo anterior, el *ethos* antiinmigrante en muchas partes de Estados Unidos se torna mucho más difícil para esos niños y niñas.

1.6. Los inmigrantes hispanos en las escuelas de Texas

Los inmigrantes, a diferencia del resto de la población, al asistir a la escuela entran en un terreno totalmente desconocido. La experiencia es novedosa en el sentido físico, social, cultural y en ocasiones lingüístico. Solamente a través del contacto con el profesorado y compañeros bilingües, estos niños y niñas irán descubriendo las posibilidades para desarrollarse no sólo académica, sino social y psicológicamente en su nuevo ambiente.

Existen muchas razones por las que tanto los administradores de la educación, el profesorado, las familias y la comunidad tendrían que preocuparse en relación con el desempeño y ajuste de los estudiantes recién llegados. En la actualidad, tanto en el papel como en la práctica, se ven intentos por mejorar las condiciones educativas de estos niños y niñas. Sin embargo, es necesario señalar que lo que se ha construido hasta ahora, resulta insuficiente.

Desde la perspectiva académica, las estadísticas muestran un alarmante nivel de deserción escolar entre los estudiantes hispanos en comparación con otros grupos

étnicos. Según un informe presentado por Krogstad (2015), investigador del Pew Research Center, las estadísticas muestran que los índices de deserción escolar son dobles en la población hispana en comparación con los blancos. El 40% de los hispanos mayores de 25 años no posee un diploma de Bachillerato en comparación con el 8% de los blancos. A pesar de que se ha incrementado el número de hispanos inscritos en las universidades del país, las diferencias en las tasas de graduación son significativas, llegando a graduarse solo el 15% de los hispanos en comparación con el 20% de los afroamericanos, el 40% de los blancos y el 60% de los asiáticos. Estas cifras resultan alarmantes para las autoridades, por lo que tienen que trabajar en la modificación de las circunstancias actuales con el fin de evitar que los hispanos continúen desempeñando los empleos con ingresos más bajos y que terminen dependiendo totalmente de la seguridad social.

CAPITULO 2. ACULTURACION, IDENTIDAD ETNICA Y PERCEPCION DE LA DISCRIMINACION

Como se ha descrito en el capítulo anterior, la diversidad cultural en Estados Unidos es innegable. En el año 2014 la población minoritaria alcanzó por primera vez el 50.3% en las escuelas públicas de Estados Unidos incrementándose con esto las características multiculturales, multilingües y multirraciales de los individuos que componen los centros escolares (National Center for Education Statistics. U.S. Department of Education, 2015). Estados como California, Texas, Nueva York, Florida e Illinois, son los que cuentan con la mayor población de inmigrantes de origen latinoamericano. Se ha mencionado, también, cómo durante el proceso migratorio muchos de estos inmigrantes han tenido que enfrentarse a innumerables pérdidas, entre las cuales está la posibilidad de expresar tanto su identidad personal como su identidad cultural. Además, en muchas ocasiones han tenido que encarar la discriminación y rechazo de quienes los reciben.

Con toda esa situación potencialmente estresante, es común que los inmigrantes enfrenten factores de riesgo en su proceso de adaptación social y escolar. Este hecho ha atraído la atención, entre otros, de las autoridades educativas y servicios de salud mental ya que dicho colectivo presenta altos índices de deserción escolar y desempleo, así como problemas de drogadicción y pertenencia a grupos urbanos. Por ello, las autoridades se han visto obligadas a intervenir con programas que ayuden a los inmigrantes a desarrollarse en su nuevo entorno. De este modo, no es raro que en el discurso público se asuma que el problema es que la población inmigrante sufre dificultades para adaptarse a la sociedad receptora.

Algunos autores afirman que el proceso de adaptación de los inmigrantes nunca ha sido ni sencillo ni rápido y que la lentitud del mismo tiene que ver con las barreras sociales y el *racismo* hacia los grupos minoritarios (Padilla, 2006; y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001). Por ejemplo, Padilla (2006) argumenta que el caso de los

mexicanos es muy particular ya que, debido a sus circunstancias históricas, no quieren ser absorbidos culturalmente y eso crea estragos a la sociedad estadounidense. Es preciso, además, tener en cuenta que los procesos dinámicos de aculturación y adaptación de los hispanos en Estados Unidos, difieren unos de otros dependiendo de las características de la población en cuanto a su identidad étnica, lugar de asentamiento y el periodo de tiempo del que se trate. De tal manera, que es importante reconocer estos aspectos siempre que se realicen estudios con esta población (Conchas, Oseguera y Vigil, 2012).

Esta cuestión lleva a plantear un par de interrogantes: ¿a quién/quienes les interesa conocer de cerca las condiciones por las que atraviesan los inmigrantes al llegar a su nuevo país? y ¿de qué manera la sociedad estadounidense espera que los inmigrantes latinoamericanos se ajusten a su nuevo contexto, es acaso a través de un proceso de aculturación o de asimilación? Las respuestas necesariamente involucran a distintas instancias políticas, a la comunidad científica, a las instituciones educativas y de salud, así como a la misma sociedad receptora y por supuesto a los propios inmigrantes.

2.1 Procesos de adaptación en una nueva sociedad: asimilación y aculturación

Ya desde la primera mitad del siglo XX los temas de asimilación primero y de aculturación, después, han sido punto de interés para sociólogos, antropólogos y psicólogos (Alba y Nee, 1997, 2009; Bernal, Knight, Ocampo, Garza y Cota, 1990; Conchas et al., 2012; Liebkind, Jasinskaja-Lahti y Solheim, 2004; Markovitzky y Samid, 2008; Schwartz, Montgomery y Briones, 2006; Navas et al., 2004; Park-Taylor, 2005; Phinney y Chavira, 1995; Portes y Rumbaut, 2001; Portes y Zhou, 1993; Schmitz, 2005; St-Hilaire, 2002; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001; Verkuyten, Thijs, y Sierksma, 2014).

Como es bien sabido, el concepto de asimilación ha sido objeto de múltiples críticas y se ha modificado desde diferentes plataformas a lo largo de su existencia.

Cabe indicar que el concepto de asimilación clásica⁵ en la comunidad académica comenzó a emplearse a principios del siglo XX, a propósito de la gran oleada de inmigrantes procedentes de Europa occidental. En la actualidad, no goza de popularidad en el ambiente científico, ni tampoco entre la población en general (Alba y Nee, 2009).

Aunque no se pretende hacer un análisis exhaustivo de este concepto, es preciso tomar como punto de partida los presupuestos de Warner y Srole (1945) establecidos en su estudio sobre “Los grupos minoritarios en la ciudad Yankee”, en el que afirman que las tendencias culturales de dichos grupos étnicos son inferiores y desconocidas desde la perspectiva del grupo mayoritario. Este tipo de afirmaciones ha dado lugar a la formulación de un sin número de definiciones sobre la asimilación entre las que se encuentra la de Park y Burgess (1969) como se citó en Alba y Nee, (2009), quienes señalan que la asimilación es:

“Un proceso de interpenetración y fusión en la que las personas y los grupos adquieren los recuerdos, sentimientos y actitudes de otras personas y grupos y al compartir su experiencia y su historia, se incorporan con ellos en una vida cultural común” (p. 735)

En la actualidad, algunos autores proponen que la asimilación puede ser definida como la disminución y, en su punto final, la desaparición de una distinción étnico/*racial* de las diferencias culturales y sociales expresadas en un contexto determinado (Litcher, Parisi y Taquino, 2015). Como se puede apreciar, ambas definiciones parecen tener en común la desaparición paulatina de los aspectos culturales previos, así como la incorporación de otros nuevos pertenecientes a la sociedad receptora.

Pero a pesar de los diversos cambios en su conceptualización, la asimilación ha sido durante muchos años la primera y única opción para los inmigrantes en diferentes

⁵A principios del 1900 el término era intercambiable con el de “americanización”, refiriéndose al proceso en que los inmigrantes paulatinamente abandonarían sus costumbres y sus tradiciones al ir adquiriendo los de la sociedad receptora (Gleason, 1984). Debido a las críticas por sus tendencias etnocentristas y funcionalistas, este enfoque ha caído gradualmente en desuso (Alba y Nee, 1997; Alba y Nee, 2009; Portes y Zhou, 1993; Rumbaut, 1997).

sociedades. A este respecto, Alba y Nee (1997, p.827) afirman que no es un resultado inevitable de los contactos intergrupales producto de la migración, sino que depende principalmente de tres factores. El primero es el efecto crucial que las instituciones formales o informales tienen en la sociedad en cuanto a las costumbres, las normas, convenciones y reglas que sirven de marco para establecer las relaciones en una sociedad. El segundo está relacionado con las decisiones diarias que los inmigrantes toman para sí mismos y para sus descendientes que los guían hacia la asimilación, no como una meta, sino como una consecuencia de la conducta social que los orienta hacia una ubicación exitosa en la sociedad. Por último, el tercer factor es el que tiene un efecto de red social en el que los inmigrantes, su familia y comunidad se quedan atrapados y marca el modo particular en el que se adaptan a la vida americana.

Partiendo de que la mayoría de los nuevos inmigrantes en Estados Unidos no son blancos, ha sido necesario repensar las expectativas que el país tiene respecto a la asimilación y modificarlas. Mientras que los primeros inmigrantes de origen europeo fueron capaces de perder sus acentos y a lo largo de las generaciones mezclarse para lograr el tan conocido "melting pot"⁶, para los de la nueva inmigración no sucede lo mismo. En la actualidad, los inmigrantes, especialmente latinoamericanos, continúan siendo demasiado visibles en términos de sus características tanto étnicas como culturales y por tanto es difícil su integración (Birman, 2004). A esto se le suma que los inmigrantes ni siquiera se den cuenta de ello. Con el fin de lograr el cumplimiento de sus metas (p. ej. buena educación, buen trabajo y un lugar agradable para vivir), se van involucrando en una dinámica que los acerca al grupo mayoritario y los aleja de su propio grupo por lo que terminan siendo absorbidos por el primero. Ovando (2008), afirma que en este proceso en donde dos culturas se interrelacionan, la persona que es asimilada, termina por perder su origen cultural y su identidad lingüística (p. 8).

⁶ La metáfora del "melting pot" se encuentra asociada con el modelo inmigrante vigente a finales de los años 1800's en los Estados Unidos. Ha sido empleada para describir la fusión de diferentes nacionalidades, etnias y culturas que integran una determinada sociedad. El término se utilizaba conjuntamente con la idea de que la sociedad norteamericana representaba a una sociedad ideal en la que los procesos de inmigración y colonización convivían en armonía, mezclándose, pero sin que se perdiera la esencia de cada grupo étnico. De esta forma, esta interacción daba como resultado al nuevo hombre americano.

Una propuesta alternativa es la que Portes y Zhou (1993) denominan asimilación segmentada, en la que los individuos se asimilan pero no siguiendo la trayectoria que necesariamente los lleva hacia la clase media mayoritaria, sino que lo hacen siguiendo una trayectoria distinta que los guía hacia el fondo de la sociedad estadounidense. En este sentido, ya no existe solamente la asimilación a la sociedad como tal, sino que también se puede dar hacia varios segmentos de la sociedad (p. 93). Esta es la trayectoria que siguen un buen número de miembros de la segunda y tercera generación de inmigrantes⁷, quienes suelen reproducir los modelos de pobreza de generaciones anteriores. Con frecuencia, los descendientes de los grupos de inmigrantes se perciben de tal manera que probablemente permanecerán, al igual que sus padres y madres, en el último eslabón de la jerarquía socio-laboral. Su proyección económica y social es a menudo limitada ya que responden a los estándares y expectativas que el grupo mayoritario tiene sobre ellos y terminan por abandonar la escuela, optando por trabajos poco especializados y mal remunerados.

En este mismo orden de ideas, St- Hilaire (2002) utiliza el concepto de asimilación segmentada para concluir que la intervención de la sociedad receptora es innegable y sus características influyen en gran medida en el proceso de ajuste de los grupos minoritarios. Esto se ejemplifica en su estudio con jóvenes mexicanos quienes a pesar de expresar una disposición positiva para acceder a la educación formal, no consiguieron hacerlo debido, entre otras cosas, a sus pobres condiciones de vida, a las expectativas del grupo mayoritario sobre ellos y a su tiempo de residencia en Estados Unidos (p.1039).

Sin embargo, la asimilación puede tener a su vez características pluralistas ya que puede manifestarse de manera ascendente o descendente⁸ (Portes y Zhou, 1993).

⁷ Se denomina inmigrantes de segunda generación a los hijos de personas inmigrantes que, al haber nacido en Estados Unidos, son considerados estadounidenses. De la misma manera, se considera que los inmigrantes de tercera generación son los nietos de esos primeros inmigrantes.

⁸ Los términos ascendente o descendente se refieren a las distintas posibilidades de asimilación que tienen los inmigrantes pertenecientes a grupos minoritarios. Por un lado, una gran parte de ellos llegan al país receptor con la expectativa de encontrar una mejor forma de vida. Por lo tanto, luchan y trabajan para lograrlo, tratando de acceder a ciertas esferas de la clase media. Sin embargo, al enfrentar una realidad tan diferente a lo esperado, a menudo su futuro es problemático por la contradicción entre sus expectativas y los pocos recursos con los que han llegado para lograrlas. En otras ocasiones, por el

Esto quiere decir que existen individuos capaces de vislumbrar algunas de las ventajas económicas y sociales que se producen cuando mantienen algunos aspectos de sus vidas, a la vez que establecen contacto con el grupo mayoritario. Un ejemplo de esta situación es la comunidad de inmigrantes cubanos en Miami, quienes han sido capaces de alcanzar dentro de su misma comunidad étnica, oportunidades socio económicas que equivalen a los logros que el grupo mayoritario. Esta situación, sin embargo, es la excepción a la regla.

En contraposición con el concepto de asimilación, la aculturación es entendida como un proceso de cambio bidireccional que tiene lugar dentro de grupos culturalmente opuestos y cuyos miembros experimentan un contacto intercultural sustancial (Redfield, Linton y Herskovits, 1936). Autores como Berry, Phinney, Sam, y Vedder (2006), coinciden en que la aculturación implica que tanto el grupo minoritario como el mayoritario son influenciados y transformados por su mutuo contacto intercultural. De esta forma, la aculturación tiene que ver con los sistemas de valores, costumbres y prácticas cotidianas que se retroalimentan y que como resultado se modifican a fin de lograr un balance en el encuentro de los distintos grupos humanos. A diferencia de la asimilación, en la que la persona pierde su origen cultural e identidad lingüística, la aculturación conlleva adaptación y cambios que pueden resultar en la coexistencia armoniosa de dos o más identidades (Padilla, 2006).

Como resultado del estudio de la asimilación y la aculturación se han generado diversos paradigmas que obedecen a posturas teóricas e intereses propios del país donde ocurren estos fenómenos. Sin embargo, a pesar de que la asimilación y la aculturación no son las únicas propuestas desarrolladas, sí resultan ser las más utilizadas cuando se analiza la situación del inmigrante. De esta forma, Merry (2014) señala que la adaptación de los inmigrantes a su nuevo país conlleva un proceso de

contrario, los inmigrantes llegan con recursos suficientes (económicos, sociales y culturales) que les permiten identificarse con la sociedad receptora y logran acceder a niveles de vida más altos que el resto de los miembros de su grupo minoritario.

doble vía, ya que tanto la comunidad inmigrante como la sociedad receptora, entran en un proceso de cambio y ajustes a una nueva realidad.

Es importante hacer notar que desde algunas perspectivas teóricas (Berry, 1997; Berry et al., 2006; Bourhis, Barrete, El-Geledi y Schmidt, 2009; Carter et al., 2008; König, 2009; Portes y Zhou, 1993;) los procesos de asimilación y de aculturación no son vistos como dos entidades aisladas una de la otra, sino que la aculturación implica un intercambio entre dos grupos sociales, de tal forma que la asimilación es un ejemplo extremo de aculturación en donde el grupo minoritario es quien tiene la responsabilidad de cambiar a fin de adaptarse. Cabe señalar que del estudio de ambos procesos se ha derivado la perspectiva de interacción entre los grupos y la experiencia individual personal de sus protagonistas que proponen Navas et al. (2004).

Aunque es común encontrar en la literatura científica que los procesos de aculturación permiten una mejor adaptación por parte de la población inmigrante, las expectativas de algunas sociedades receptoras -como la estadounidense- todavía consideran que la asimilación es la mejor opción de vida tanto para el inmigrante como para los locales.

Para concluir, es importante señalar que la mayoría de trabajos en los que se estudian estos dos aspectos por lo general se realiza una evaluación del nivel de aculturación de los inmigrantes, pero no de los miembros del grupo mayoritario (con excepción de los trabajos de (Bourhis et al., 2009 y Verkuyten et al., 2014). Además, se suele poner énfasis en el proceso de aculturación descartándose el de asimilación ya que se considera que la teoría tradicional sobre esta última se queda corta en su visión ante el multifactorial proceso de adaptación de los inmigrantes (Lichter et al., 2015) y se tiende a ignorar la tremenda heterogeneidad de los grupos minoritarios, en particular los de origen latinoamericano, sin profundizar en sus particularidades (Davidson y Cardemil, 2009; Schmitz, 2005).

2.1.1 Factores que intervienen en el proceso de aculturación

Parece no existir un acuerdo común para determinar qué factores intervienen en el proceso de aculturación. Por ello, diversos modelos teóricos proporcionan un peso

distinto a cada elemento. Por ejemplo, mientras que para algunos investigadores la identificación con el propio grupo étnico es una cuestión esencial, (Arriaza, 2004; Berry et al., 2006; Phinney y Chavira, 1995; Quintana, 1998), para otros las preferencias hacia el tipo de amigos que los inmigrantes tienen es algo fundamental (Aboud y Sankar, 2007; Caqueo-Úrizar et al., 2014; Holmes, 1995). Algunos investigadores afirman que tanto la edad que el inmigrante tenía en el momento de llegar al nuevo país, como la postura que la sociedad receptora adopte en cuanto a su presencia, son elementos determinantes en la forma de aculturarse (Berry et al., 2006; Liebkind et al., 2004; Padilla, 2009; Verkuyten et al., 2014). En la actualidad, versiones más recientes sobre la aculturación reconocen que el papel del contexto tiene una función determinante en dicho proceso. Desde este punto de vista, el contexto incluye las condiciones ecológicas entre las que se encuentra el lugar de residencia, la extensión y características de la familia, el sistema escolar, y el enclave étnico (Lopez-Class, Castro y Ramírez, 2011). Por lo tanto, factores como la percepción de la discriminación, la tensión social, las características del vecindario, su ubicación geográfica y composición étnica, son algunas especificaciones que Castro, Marsiglia, Kulis, y Kellison, (2010) denominan como trayectorias. Estas trayectorias de aculturación difieren unas de otras de acuerdo con las sutilezas de cada familia o individuo, ya sea que pertenezca a la primera o segunda generación.

Existen muy pocos estudios en la literatura científica que analicen los procesos de adaptación que la población infantil ha tenido. Por ello, se utilizará información derivada de estudios con adolescentes y adultos con el fin de tener una visión más completa del proceso. Se han organizado los elementos que intervienen en la aculturación en tres grandes grupos que se describen a continuación.

2.1.1.1 Factores socioculturales

Los factores socioculturales incluyen todos aquellos elementos que conforman la participación de la sociedad, pero no sólo de la sociedad de acogida, sino también de la sociedad de origen del inmigrante. La sociedad en donde el inmigrante ha permanecido hasta el momento de emigrar, juega un importante papel para enfrentarse con los diferentes patrones de comportamiento en su nuevo contexto. Todo lo

aprendido funciona como una plataforma que le permite explicarse y generar los cambios necesarios en su proceso de adaptación.

Por su parte, el papel que desempeña la sociedad receptora es igualmente protagónico, ya que como resultado de la globalización en las sociedades del llamado primer mundo, se pugna por una transmisión dual de la cultura. Esto supone que desde el ámbito formal se establece la importancia de que los miembros pertenecientes a grupos minoritarios mantengan su cultura de origen y la transmitan a sus descendientes con el fin de preservar su bagaje cultural, al mismo tiempo que van aprendiendo y participando de las formas culturales de la nueva sociedad en la que viven (Bernal et al., 1993; Phinney y Chavira, 1995; Quintana, 1998; Umaña-Taylor y Fine, 2004).

Sin embargo, existe una paradoja ya que por un lado la perspectiva globalizadora propugna por la necesidad de crear individuos multiculturales mientras que por otro lado, se fomenta la visión de que los nuevos inmigrantes llegan con un bagaje cultural desfavorable o con cierto déficit que dificulta su incorporación e interacción con el grupo mayoritario (Arzubiaga, Noqueron y Sullivan 2009). Esta situación genera un choque cultural serio debido a que al ser devaluado el bagaje sociocultural de las minorías, no hay interés por conocerlas y se suele percibir a los recién llegados desde la óptica de la sociedad receptora, que no está exenta de estereotipos.

Por ejemplo, autores como Carter et al. (2008) afirman que la literatura científica conceptualiza a los latinos como personas más interdependientes, colectivistas y orientadas hacia la familia, mientras que los estadounidenses blancos son vistos como independientes, individualistas y enfocados en sí mismos (p.7).

Es importante destacar que existen diversos subgrupos de hispanos y que, aunque son todos latinos⁹, en el momento de adaptarse a su nuevo contexto manifiestan diferencias en sus patrones de aculturación debidas posiblemente a las sutilezas de su propio subgrupo étnico (Portes y Zady, 2002). Adicionalmente, algunos autores han

⁹ Los términos *latino* e *hispano*, son utilizados en los Estados Unidos como intercambiables. De acuerdo con las definiciones del diccionario de la Real Academia Española, la palabra *latino* hace referencia al individuo natural de los pueblos de Europa y América en que se hablan lenguas derivadas del latín. Mientras que el término *hispano* es relativo a la población de origen hispanoamericano que vive en los Estados Unidos de América. En este trabajo los utilizaremos indistintamente.

mostrado que los nuevos inmigrantes latinos tienen mayores aspiraciones de movilidad económica y educativa, mostrando, por ejemplo, mayor interés por aprender inglés, lo que repercute en menor alienación y escepticismo que los latinos nacidos en los Estados Unidos (Schmitz, 2005; Keister, Vallejo y Borelli, 2015).

Finalmente y para remarcar la importancia del contexto en el proceso de adaptación de los inmigrantes, Alba (2005) realizó comparaciones con segundas generaciones de inmigrantes en Francia, Alemania y Estados Unidos en el que contrasta dos situaciones. En la primera existe claridad institucional sobre los límites y la membresía de grupo, mientras que en la segunda los límites son difusos. La evaluación fue hecha considerando los procesos de asimilación y exclusión a partir de aspectos como la ciudadanía, religión, idioma y etnia. Las conclusiones muestran que las construcciones de adaptación que los inmigrantes siguen van por caminos distintos en cada sociedad y tiempo, dependiendo de la estructura social, cultural y legal, así como de las características históricas y personales de los grupos inmigrantes en cada sociedad.

2.1.1.2 Factores familiares

Para Clark, Glick y Bure (2009), la capacidad para comprender los procesos de aculturación está vinculada con la comprensión de los procesos familiares, entre los que sobresalen la formación de la familia, los acuerdos para organizarse y subsistir, la diversidad cultural y las redes familiares. En una de sus investigaciones, al comparar personas de origen México-Americano e inmigrantes mexicanos encontraron diferencias importantes en cuanto a las características del entorno familiar en el que los niños y niñas vivían. Por ejemplo, detectaron que los recién llegados vivían en hogares más inestables, en los cuales algunos miembros del grupo familiar estaban ausentes. Dichos niños y niñas vivían en muchos de los casos con un solo progenitor o con otros parientes.

McDonough (2008) sostiene que al interior de los grupos familiares les ocurre el proceso que denomina enculturación, a través del cual los individuos aprenden la cultura de su hogar. Este proceso es un elemento que de manera intrínseca interviene en la aculturación, ya que a través de él la familia tiene una influencia fundamental en

el desarrollo del mismo. En otras palabras, la cultura de los padres inmigrantes, el nivel educativo, los recursos económicos y las expectativas de desarrollo que los padres tienen no solamente para sí mismos, sino para sus hijos, juegan un papel trascendental en la forma de aculturarse (p.15). En este mismo sentido, Nieri y Bermudez-Parsai (2014) exploraron las diferencias y similitudes entre padres y madres inmigrantes mexicanos y sus hijos e hijas adolescentes en sus procesos de aculturación en Estados Unidos. Encontraron una clara evidencia de que la aculturación no es un proceso caracterizado como una sola vía de ajuste, sino como un continuo de aculturación de dos vías. Es decir, tanto los padres y madres como los hijos se mueven entre la cultura mexicana y la americana. En términos generales encontraron que los hijos se afiliaron a la cultura americana más fácilmente que sus padres, pero a su vez compartían con ellos la cultura de origen, principalmente al interior de sus familias.

Todos estos factores van produciendo patrones de comportamiento que los hijos e hijas no sólo observan, sino que representan al interactuar tanto con el grupo mayoritario como con su grupo étnico. Ejemplo de ello es cuando los padres y madres tienen un bajo nivel educativo y no dominan el idioma del grupo mayoritario por lo que el apoyo en el desarrollo escolar de sus hijos e hijas se reduce y afecta no solo la manera en que éstos resuelven problemas en su nuevo contexto, sino, incluso, la manera en que perciben a sus progenitores (Birman, 2007; Davidson y Cardemil, 2009).

Es importante, además, considerar los distintos niveles de aculturación que existen entre los miembros de una familia. Por ejemplo, se ha encontrado que comúnmente los niños y niñas al asistir a la escuela, se aculturán más rápido que los padres, lo cual incrementa los niveles de estrés en las relaciones paterno-filiales (Suarez-Orozco, 2001). Asimismo, los progenitores latinos muestran altos índices de estrés cuando tienen un nivel más bajo de "americanismo" que el de sus hijos. Otro aspecto implicado en la aculturación es el idioma que los niños y niñas hablan. Los recién llegados normalmente hablan en casa su idioma materno, es decir español, mientras que en la escuela se aprende inglés. Sin embargo, como los niños y niñas son capaces de percibir que ambos idiomas no tienen el mismo estatus, la preferencia por el inglés va tomando con los años mayor peso. Es común observar como los niños y niñas

adscritos a los programas bilingües en Texas durante los primeros años de escolarización, paulatinamente van dejando de hacer uso del español para terminar comunicándose casi exclusivamente en inglés, no solamente en la escuela sino en el interior de su núcleo familiar. Son capaces de entender español, pero algunos se expresan básicamente en inglés, incluso con sus progenitores.

La aculturación, por tanto, no solo establece una brecha en la disminución de la capacidad de los padres y madres para ayudar a sus hijos, sino que también esto determina su autoridad, creándose así un cierto caos en la relación familiar. Una consecuencia de este fenómeno, tiene que ver con lo que Birman (2007) y Martínez, McClure y Eddy (2009) denominan "the cultural broker role", que sería equivalente al rol del mediador cultural, por medio del cual los hijos e hijas de inmigrantes desempeñan un rol que ayuda a la adaptación de la familia a su nuevo ambiente. De este modo, los hijos realizan funciones de "adultos" haciendo de traductores en el ámbito escolar, financiero o incluso médico, teniendo que enterarse de situaciones que no son propias para niños y niñas de su edad. Esto provoca que, en el interior de las familias, los adultos actúen como niños y niñas y los niños y niñas como si fueran adultos, con las consecuencias negativas que todo esto conlleva.

En este sentido, algunos autores (Alba y Nee, 2003); Portes y Zhou, 1993), consideran que las teorías de la asimilación determinan que la adquisición del idioma del país receptor es un paso crítico en el proceso de integración de los inmigrantes que hablan un idioma distinto. No obstante, Akresh, Massey y Frank (2014) en su estudio con inmigrantes latinoamericanos en Estados Unidos, concluyen que el idioma no necesariamente promueve la integración social y cultural de los inmigrantes, ya que desde su perspectiva inmigrar es un proceso y no un evento. Es decir, ser capaz de hablar inglés es una condición necesaria pero no suficiente para la integración al nuevo país. Es importante considerar si el inglés se habla en situaciones escolares solamente, o está presente en la vida social, cultural y familiar de los inmigrantes.

2.1.1.3 Factores individuales o psicológicos

El idioma no solo es un factor que impacta en la relación familiar, sino también en el plano individual. El uso de la lengua tiene repercusiones psicológicas tanto desde la perspectiva de pertinencia (en donde se decide la utilización o no del idioma materno con ciertas personas y en determinadas circunstancias), como desde la perspectiva de poder (en donde el inmigrante ha adquirido el dominio de un segundo idioma, en este caso del inglés, que le ofrece la oportunidad de intercambio con el grupo mayoritario y posiblemente a un mayor poder).

Al margen de las cuestiones de la lengua, algunos investigadores (Akresh et al., 2014; Cemalcilar y Falbo, 2008) consideran que la actitud con la que se llega a la nueva sociedad es importante para lograr una adaptación más exitosa y ésta a su vez, pudiera estar influenciada por las estrategias utilizadas aun antes de emigrar. Ejemplo de éstas son hacer varios viajes antes de emigrar, los preparativos, contactar amigos o familiares y aprender generalidades sobre el lugar en el que se va a vivir. A diferencia de los adultos, los niños y niñas inmigrantes no han participado activamente en la decisión de emigrar, por lo que sus estrategias de ajuste antes de realizar el viaje son mínimas.

Otros autores (Berry et al., 2006; König, 2009; Liebkind et al., 2004; Navas, et al., 2004; Padilla 2006, Vedder, 2005; Schwartz, et al., 2006; St. Hilaire, 2002; Suárez-Orozco, 2001), atribuyen gran importancia al grado de identificación que el individuo tenga con su cultura de origen en el proceso de aculturación. Sostienen que a mayor índice de identificación con el grupo propio, mayores son las posibilidades de lograr una aculturación satisfactoria. Como se verá más adelante, existe un vínculo muy estrecho entre los procesos de aculturación e identidad étnica ya que aunque están diferenciados uno del otro, se relacionan de forma intrínseca especialmente en la población inmigrante (Liebkind et al., 2004).

2.2 Trabajos empíricos basados en modelos de aculturación

En los últimos años el interés por investigar los niveles de aculturación de los inmigrantes y sus comunidades receptoras, se ha incrementado. Sin embargo, los estudios sobre la adaptación de los inmigrantes están enfocados mayoritariamente con

población adulta, dejando al margen tanto a poblaciones de adultos mayores como de niños y niñas (Treas, 2014, p.1). Por ello, los que aquí se presentan se han desarrollado con adolescentes y adultos. No obstante, es conveniente su análisis y discusión a fin de conocer las tendencias investigadoras que el proceso de aculturación ha seguido. Como se verá, es notoria la existencia de puntos de encuentro y desencuentro por parte de algunos investigadores, sobre todo los que han empleado el modelo de aculturación de Berry, Kim, Power, Young y Bijaki (1989).

Uno de los modelos que ha tenido mayor presencia en el ámbito de la aculturación ha sido el planteado por Berry et al. (1989) que fue generado a partir del desarrollo de la denominada Acculturation Attitudes Scale¹⁰. Esta escala consta de dos dimensiones, la primera se refiere a los cuatro diferentes perfiles o actitudes de aculturación que adoptan los inmigrantes. En este proceso se puede optar por a) el perfil de integración en el que los individuos logran una adaptación psicológica y sociocultural; b) el perfil difuso, caracterizado por las dificultades de adaptación por parte de los inmigrantes en ambos ámbitos, es decir el psicológico y el sociocultural; c) el perfil étnico referido a una moderada adaptación psicológica y, en menor grado, una adaptación sociocultural y d) el perfil nacional, que refleja una adaptación psicológica pobre y una adaptación sociocultural ligeramente negativa. La segunda dimensión está conformada por distintas estrategias de aculturación por las que tanto los inmigrantes como el grupo mayoritario atraviesan. Desde la perspectiva del inmigrante, los niveles de aculturación podían ser evaluados a partir de cuatro distintas estrategias: a) asimilación, el individuo abandona su cultura de origen para adoptar la cultura de la sociedad receptora, incluyendo su idioma; b) integración, el individuo logra de una forma equilibrada mantener ciertos aspectos de su cultura de origen al mismo tiempo que adapta otros de la sociedad receptora; c) separación, la persona mantiene su cultura de origen mientras rechaza aspectos claves de la cultura receptora y d)

¹⁰ La Escala de Actitudes de Aculturación (EAA) fue generada a partir de la hipótesis de que todos los inmigrantes al llegar a su nuevo país, tienen ciertas características que los sitúan en desventaja con relación al país receptor por el simple hecho de ser diferentes en su apariencia física, su idioma, su forma de vestir y en sus tradiciones. Por tal motivo su adaptación ocurre en dos dimensiones, una psicológica y otra sociocultural.

marginalidad, los individuos se mantienen alejados de ambas culturas (la de origen y la receptora), sin poder adaptarse a ninguna por lo que se auto-excluyen.

Basándose en este modelo, Berry et al. (2006) realizaron un estudio internacional con inmigrantes adolescentes de entre 13-18 años en 13 países de Europa y América del Norte. Sus objetivos eran conocer las estrategias de aculturación que los jóvenes utilizaban, qué tan efectivamente se adaptaban y si existía alguna relación entre la forma de aculturarse y el nivel de adaptación. Los participantes respondieron a preguntas relacionadas con las tradiciones culturales, el idioma, las actividades sociales y los amigos. También midieron el nivel de identidad cultural (como el sentido de pertenencia y los sentimientos positivos hacia el grupo propio), el uso y dominio del idioma, el contacto étnico y nacional con los compañeros, los valores familiares y la percepción de la discriminación (se les preguntó sobre la frecuencia con la que han percibido ser tratados de forma injusta o negativa, por ejemplo, ser engañado, burlado o rechazado por motivos étnicos). Los resultados encontrados confirmaron una relación significativa entre las estrategias empleadas para aculturarse y el nivel de efectividad de su adaptación. Esto significa que se identificaron distintos perfiles de aculturación (integración, difusa, étnica y nacional, descritos anteriormente), así como su relación con el grado de adaptación. Por ejemplo, los participantes con un perfil de integración, obtuvieron mejores resultados de adaptación psicológica y sociocultural, mientras que aquellos con un perfil difuso, fueron los que tuvieron más dificultades de adaptación. Este patrón se encontró en distintos países. Por otra parte, se consideró la variable de tiempo de residencia para evaluar el nivel de adaptación en la nueva sociedad, confirmándose que los inmigrantes con mayor tiempo estaban más adaptados. En suma, el estudio destaca que, independientemente de su origen étnico, los participantes optaron por la integración y rechazaron la asimilación como estrategia de aculturación. Los autores concluyen que los procesos de aculturación en los adolescentes no siguieron una trayectoria en línea progresiva, asimilación-integración-separación-marginalidad, sino que se observó una tendencia a seguir procesos bidireccionales, en donde se acepta tanto al grupo propio como a la cultura de la sociedad receptora. Sin embargo, en los casos en los que se presentaba un alto índice de percepción de la discriminación,

encontraron que los participantes con un perfil étnico, percibían en mayor medida las situaciones de discriminación y residían en vecindarios más homogéneos. Por su parte, los que tenían un perfil de integración vivían en vecindarios más heterogéneos. Finalmente, se encontró que cuando los jóvenes percibían la discriminación tendían a rechazar el contacto cercano con la sociedad receptora, orientándose más hacia su propio grupo étnico.

Navas et al. (2004) señalan que en los procesos que los inmigrantes viven se debe rescatar el papel que juega la sociedad receptora. Utilizando como plataforma el modelo de Berry et al. (1989), proponen el Modelo Ampliado de Aculturación Relativa (MAAR), que se basa en la necesidad de desarrollar un marco teórico unificado y adaptado a la sociedad receptora, y en el caso de su estudio, a las características concretas de España. Estos autores proponen lo siguiente: a) el diseño de estrategias conjuntas de aculturación que involucren tanto a los inmigrantes como a la población autóctona; b) el conocimiento de diferencias entre los distintos colectivos de inmigrantes; c) la evaluación de variables psicosociales e indicadores de comportamiento adoptados por ambas poblaciones; d) la distinción entre las actitudes de aculturación preferidas por ambas poblaciones y las estrategias finalmente adoptadas por los inmigrantes o percibidas por los autóctonos, y e) la consideración de distintos ámbitos de la realidad sociocultural, política, económica, familiar, y religiosa. Para Navas y sus colaboradores, los inmigrantes perciben que el proceso de adaptación responde a una realidad en continuo dinamismo, en la que se van modificando sus estrategias diacrónicamente en función de su propia evolución como resultado de la interacción con ambas sociedades, la de origen y la propia.

La investigadora holandesa Jutta König (2009), retoma también el Modelo de Berry et al. (1989) para expresar que éste no otorga suficiente importancia a la experiencia individual. Desde una perspectiva psicoterapéutica, König promueve la conciliación de lo que llama el deseo de mantener la continuidad personal y la auto-innovación que facilita la integración a un ambiente nuevo y distinto. Considera el modelo de Berry como determinista en tanto que la aculturación es vista como un proceso terminal en el que el individuo parece tener la responsabilidad de facilitar la

vía integradora. Dada la naturaleza de su trabajo, esta autora cae en el polo opuesto de un paradigma individual vs. social, en el que da más preponderancia a la experiencia individual del inmigrante, o “nómada global” como ella le denomina, que a las características de la sociedad de acogida.

La investigación de Bourhis et al. (2009), basada igualmente en Berry et al. (1989), se enfoca en la adopción de estrategias culturales de los inmigrantes y de los miembros del grupo mayoritario más que en sus identidades duales o en sus deseos de contacto intergrupar. El estudio fue realizado con estudiantes universitarios de cuatro grupos étnicos: europeo-americanos, afro-americanos, inmigrantes asiáticos e inmigrantes latinoamericanos. Este es uno de los pocos trabajos en donde se evaluó a la sociedad receptora también, señalando que los dos primeros grupos fueron los receptores y los dos últimos los inmigrantes. Se aplicó un cuestionario para explorar las relaciones entre los miembros de la cultura de acogida y los inmigrantes minoritarios. El instrumento propone que las minorías inmigrantes puedan avalar o aprobar cinco diferentes orientaciones¹¹ conforme se van adaptando a la cultura del país en donde residen: asimilacionismo, integracionismo, separatismo, marginalización y, por último, individualismo. De acuerdo con esta propuesta, los individuos se definen a sí mismos y a los otros basándose en sus características personales más que en su pertenencia al grupo. Los resultados apuntan a que tanto las tendencias individualistas e integracionistas fueron las orientaciones de aculturación preferidas por los europeo-americanos, los afroamericanos y los inmigrantes asiáticos. Por su parte, los inmigrantes latinoamericanos eligieron básicamente el individualismo. Los dos grupos de inmigrantes (asiáticos y latinos), se decantaron por el separatismo y débilmente mostraron tendencias hacia el asimilacionismo y la marginalización. El perfil sociopsicológico de cada orientación reveló que el integracionismo y el individualismo estuvieron asociados con la aparición de relaciones armónicas, mientras que el

¹¹ De las cinco orientaciones empleadas en el estudio, las cuatro primeras corresponden exactamente al Modelo Interactivo de Aculturación propuesto por Berry et al. (1989), las cuales han sido presentadas anteriormente. La quinta y última orientación es una innovación en el estudio de Bourhis et al. (2009).

asimilacionismo, separatismo y la marginación estuvieron asociados con relaciones intergrupales problemáticas y conflictivas.

En otro orden de ideas, Markovizky y Samid (2008), analizaron a lo largo de dos años el proceso de adaptación de 382 inmigrantes adultos, procedentes de la antigua Unión Soviética residentes en Israel. Los resultados de su estudio, en el cual utilizaron técnicas de auto-evaluación, indicaron que los inmigrantes atravesaron por tres etapas en su proceso adaptativo. La primera de ellas, denominada derogación, ocurre desde el primer día, hasta aproximadamente los 5 meses de estancia. A esta etapa se le conoce como el periodo de luna de miel, debido a que los inmigrantes experimentan sentimientos positivos poco tiempo después de haber llegado al nuevo país. La segunda, llamada del bajo bienestar, aparece entre los 5 y los 11 meses. En esta, conforme transcurre el tiempo, se presentan dificultades emocionales y de salud debido a que se siente nostalgia por el lugar de origen, se presenta el choque cultural y algunas dificultades para adaptarse al país. La tercera y última, la recuperación, ocurre alrededor de los 11 meses y representa una etapa de transición gradual en donde la confianza y la satisfacción se van desarrollando al mismo tiempo que los inmigrantes van alcanzando un equilibrio en su nueva sociedad. En los hallazgos del estudio de Markovizky y Samid (2008) se alude a la propuesta teórica del modelo de la curva de la U de Lysgaard, (1955), con la que coinciden parcialmente, ya que enfatiza que los ajustes de los inmigrantes se manifiestan también a través de tres etapas de ajuste progresivo. Una de las limitaciones que este trabajo presenta es la visión unilateral de que el proceso de aculturación se enfoca principalmente en el inmigrante.

Con esa misma perspectiva, aunque considerando otros aspectos que influyen en la aculturación, Cemalcilar y Falbo (2008) evaluaron los efectos de la identificación transcultural sobre el bienestar psicológico, social y académico en 90 estudiantes internacionales universitarios inscritos en diferentes instituciones educativas estadounidenses. El estudio consistió en realizar una comparación entre la sociedad de origen del inmigrante y la sociedad receptora, así como su grado de identificación con ésta última. El método de intervención fue un cuestionario en línea (online) que se aplicó en el país de origen de los estudiantes antes de que asistieran a la universidad

en Estados Unidos. En su trabajo, los autores midieron el grado de identificación entre el lugar de origen y la sociedad receptora a través de un índice de aculturación. Por su parte, el bienestar psicológico fue medido a través de la Escala Generalizada de Alegría y el bienestar social a partir de la Escala de Adaptación Sociocultural (SCAS). Los participantes respondieron sobre las dificultades que habían experimentado en situaciones sociales en su nuevo contexto, como transporte, idioma y dieta. Los resultados generales mostraron que después de tres meses, la mayoría de los estudiantes experimentaron un descenso significativo en su bienestar psicológico. Además, se registró una significativa aceptación de la cultura dominante al mismo tiempo que mantenían altos niveles de identificación con su propia cultura de origen. Uno de los aspectos más notables en este trabajo radica en la exploración de la situación del inmigrante antes de su viaje.

Respecto a los escasos trabajos con población infantil inmigrante y sus procesos de adaptación, López (2009) señala no solo la falta de modelos capaces de interpretar los procesos de aculturación de los niños y niñas, sino también la ausencia de instrumentos evaluativos realmente confiables que se ajusten a las características de los inmigrantes de grupos minoritarios, como serían los México-americanos. López (2009) validó la Escala Breve de Evaluación de la Aculturación para México-americanos II (Brief ARSMA-II) con población infantil. Asimismo, elaboró un nuevo instrumento para medir la aculturación denominado "Things About Me" (TAM) que complementaba áreas que el ARSMA no mide, como es el idioma y las preferencias por la comida étnica. El TAM es una alternativa a las respuestas tendenciosas de deseabilidad social asociadas con los auto-informes que los niños y niñas pequeños tienden a dar en mayor medida que los mayores. Las conclusiones del estudio sugieren que en lugar de enfocarse en las medidas de aculturación de los niños y niñas, podría ser interesante usar variables bien definidas que permitan potencialmente predecir el proceso de aculturación de estos niños y niñas, conforme atraviesen su proceso adolescente.

Antes de finalizar este apartado resulta necesario establecer, de forma breve, la relación entre el proceso de aculturación y el concepto de identidad étnica ya que algunos autores sostienen que la aculturación y la asimilación reflejan la manera en

que la identidad étnica se manifiesta (Bernal y Knight, 1993; Berry, 2008; Gómez, 2010; Phinney, 1991; Quintana, 2007). Es decir, los niños y niñas pertenecientes a grupos minoritarios comienzan a reconocer, desde edades muy tempranas -entre los 5 y 8 años-, las características de su propio grupo étnico, a tener sentimientos relacionados con su pertenencia y a desarrollar cierta preferencia étnica por la comida, las celebraciones culturales, el idioma y sus gustos en general.

2.3 Identidad étnica

Por identidad étnica se entiende las creencias, percepciones y actitudes hacia el propio grupo en relación con el grupo étnico mayoritario (Arroyo y Zigler, 1991, p. 904). Durante la infancia, generalmente ha sido conceptualizada y evaluada como la conciencia étnica, las preferencias, actitudes y la socialización (Katz y Kofkin, 1997). En efecto, y como ha puesto de manifiesto la investigación, parece que la conciencia étnica influye en las preferencias, las actitudes y está cultural y evolutivamente afectada (Swanson, Cunningham, Youngblood y Spencer, 2009, p. 269).

Para autores como Phinney (1996), quien ha dedicado bastante atención a este tema, la identidad étnica es un constructo complejo, multidimensional y sobre todo dialéctico. Es decir, cuando se estudia la etnicidad se está hablando de dimensiones y no de categorías. A pesar de que es necesario que los seres humanos formen categorías y etiquetas para establecer relaciones interpersonales así como un discurso psicológico coherente, es importante que la etnicidad sea rescatada y que su definición incluya aspectos individuales que varían dependiendo del contexto, del tiempo y de los individuos, a fin de que no se perciba solamente como una categoría en la que caben todos los individuos de un mismo color. El riesgo de concebir a la etnicidad como una categoría, radica en la posibilidad de caer en errores de definición, ya que no todas las personas le otorgan el mismo significado a una categoría o etiqueta étnica. Los constructos de identidad étnica e identidad racial, se confunden y en ocasiones se emplean como intercambiables, por lo que resulta necesario esclarecer lo que Phinney (2000) define como identidad étnica:

“[La identidad étnica es un] es un constructo dinámico y multidimensional que se refiere a la identidad propia o el sentido de sí mismo en términos étnicos, es decir, en términos de un subgrupo dentro de un contexto más amplio, que reclama una ascendencia común y que comparte uno o más de los siguientes elementos: cultura, raza, religión, idioma, afinidad o lugar de origen”. (Phinney, 2000, p. 255).

2.3.1 Peculiaridades de la identidad étnica de los inmigrantes

Las peculiaridades de la identidad étnica son esenciales para el caso de los niños y niñas y jóvenes inmigrantes, de tal manera que, “mientras que para cualquier individuo el desarrollo de la identidad es una tarea compleja, para los niños y niñas y adolescentes que pertenecen a grupos étnicamente minoritarios, todavía lo es más” (Spencer y Markstrom-Adams, 1990, p. 290).

Lo Coco, Inglugia y Pace (2005) también lo expresan de la siguiente manera:

“Para los grupos minoritarios, el logro de una identidad étnica, los lleva a dos tipos de problemas: el primero es entender la diferencia entre la propia cultura y la del grupo mayoritario. El segundo problema tiene que ver con la conciencia de esas diferencias entre los grupos mayoritario y minoritario, las cuales a menudo reflejan desigualdades sociales, desventajas económicas y dificultades” (p. 229).

Para los inmigrantes, la identidad no se construye cuando se llega al nuevo contexto social. Suárez-Orozco (2004) afirma que la identidad se rehace. Souto-Manning (2007) indica que los inmigrantes atraviesan por un proceso para re-desarrollar las identidades y Moscoso (2007) menciona la necesidad de una re-elaboración de la identidad. Por lo anterior, queda de manifiesto que la identidad de ninguna manera aparece cuando el individuo llega a su nuevo contexto social, sino que éste ya contaba con una identidad en su país de origen y al encontrarse con otra forma de vida, se reactivan ciertos mecanismos psicológicos y sociales para su reajuste y adaptación.

De cualquier manera, la identidad étnica es una determinación propia que el individuo perteneciente al grupo minoritario tiene que declarar. Sin embargo, cuando esta declaración no es reconocida por los demás podría desencadenar en el miembro del grupo minoritario serios daños a nivel social y psicológico, debido a que el ser

humano necesita del reconocimiento de las personas que le rodean, especialmente cuando se trata de pertenecer a un grupo. Para De Vos (1995) de lo que se trataría entonces, es de estudiar esa nueva identidad étnica más acorde con las relaciones intergrupales en el contexto actual de los inmigrantes.

Por todo lo anterior, podría sintetizarse que la identidad étnica es un constructo multidimensional y dinámico que representa en parte el concepto que el individuo tiene de sí mismo, y que se deriva del sentido de obligación y compromiso que éste tiene hacia cierto grupo étnico. Entre los componentes más consistentes de la identidad étnica se incluyen la auto-identificación como miembro de un grupo étnico, los sentimientos y actitudes hacia el grupo de pertenencia y la creencia o necesidad de que los otros vean al grupo propio de forma favorable. En la identidad étnica, se manifiestan los valores, las actitudes, la herencia cultural (como el idioma) y las tradiciones del grupo étnico.

Phinney et al. (2007) han enfatizado que si se logra un buen desarrollo de la identidad étnica, es posible que se favorezca la aceptación de los otros. Portes y Rumbaut (2001) también encontraron que los niños y niñas que aprenden el idioma y la cultura de su nuevo país, sin perder su idioma materno y su cultura, logran una mejor comprensión del lugar que tienen en el mundo. Quintana (2007) basándose en trabajos previos, sugiere la existencia de una relación inversamente proporcional entre las experiencias de discriminación y el desarrollo positivo de una identidad étnica. Esto significaría que es necesario tener una fuerte identidad étnica a fin de poder enfrentar, de forma más óptima, las situaciones de discriminación. Sobre este último punto se profundiza más adelante.

Finalmente, es importante no dejar de lado la propuesta teórica del concepto de Identidad étnico-*racial*, propuesta por Umaña- et al. (2014) en la que optan por conjuntar las características fenotípicas -*raciales*- y las étnicas -culturales- en un mismo concepto. Ellos exponen que un adolescente negro dominicano, por ejemplo, puede reflejar las experiencias *raciales* de opresión a las que ha estado expuesto en Estados Unidos y, al mismo tiempo, expresar su herencia cultural de la República Dominicana al hablar español. Además hay aspectos que lo acercan a los afroamericanos, pero

paulatinamente se han ido perdiendo a través de las generaciones. De tal manera que la identidad de este adolescente, no está separada, sino que psicológicamente se muestran en conjunto. Estos autores consideran de suma importancia llegar a unificar en el medio científico esta propuesta definida de la siguiente manera:

“La identidad étnico *racial* como un constructo psicológico multidimensional, que refleja las creencias y actitudes que los individuos tienen sobre la pertenencia de su grupo étnico-*racial*, así como de los procesos a través de los cuales estas creencias y actitudes se desarrollan en el tiempo” (Umaña-Taylor et al. 2014 p.23).

2.3.1.1 Conflictos entre subgrupos minoritarios

Al margen de los beneficios psicológicos y sociales relacionados con el logro de una identidad étnica en personas pertenecientes a grupos minoritarios, se han encontrado también problemas y conflictos tanto con la sociedad receptora como al interior del mismo grupo minoritario. Por ejemplo, Bejarano (2007) se dio cuenta de la existencia de un fenómeno denominado Colonialismo Interno, consistente en un proceso de opresión en el que el grupo mayoritario perpetua su posición hegemónica sobre los grupos oprimidos, los cuales, a su vez, se convierten en opresores de otros grupos o subgrupos que consideran inferiores, un ejemplo de esto son los llamados Chicanos respecto a los inmigrantes mexicanos.

Este fenómeno que demuestra los problemas entre los subgrupos minoritarios, también ha sido analizado por Holleran (2003), quien en un estudio realizado en la frontera sur de los Estados Unidos con población de México-americanos e inmigrantes mexicanos, encontró que los primeros devaluaban a los segundos, indicando que no estaban tan aculturados y que solamente hablaban español para evidenciar los conflictos de lealtad hacia su propia cultura. Finalmente, el investigador inmigrante guatemalteco Arriaza (2004), reflexiona sobre sus propias experiencias personales respecto a la identidad, asegurando que en cualquier país en donde la estratificación socio económica es evidente y donde las diferencias fenotípicas ocasionadas por el mestizaje generan discriminación, la identidad es impactada. En sus palabras:

“Lentamente caí en cuenta de que había sido ubicado en el mismo estrato social que los indígenas guatemaltecos tienen y bajo el que han vivido durante siglos en esa sociedad. La distancia física con mi país, me ha permitido ver lo que no estaba iluminado cuando estaba dentro” (Arriaza, 2004 p.257).

Por lo tanto, cuando los inmigrantes México-americanos modifican su identidad étnica, quedan expuestos a las condiciones de la sociedad receptora por lo que se ven afectados en tres planos: a) existe una subordinación social que los sitúa como un grupo colectivo indeseable e indiferenciado, b) a diferencia de lo que ocurría en su país, en donde la estratificación social y el prejuicio racial se basaba más en las diferencias lingüísticas, en su nueva comunidad, el color de piel es un criterio evidente para la desigualdad y la discriminación y c) tienden a destacar más la parte europea que indígena en su mestizaje, a fin de rescatar la parte blanca que hay en ellos y que la sociedad receptora no ve.

2.3.2 Modelos de medición y trabajos empíricos sobre la identidad étnica

Como se ha puesto de manifiesto, una de las características del término identidad étnica es su polisemia, la cual afecta la manera de medirla y de estudiarla. De tal forma, existe un buen número de acercamientos teóricos y metodológicos enfocados en su análisis. Aunque el objetivo no es establecer una clasificación de ellos, si se quiere señalar los que mayor influencia han tenido en las ciencias sociales.

El Modelo de Identidad Racial, también conocido como la teoría nigrescence desarrollada por Cross (1971), señala que las situaciones sociales pueden actuar como variables que moderan la propia identidad. Por ejemplo, en algunas circunstancias pueden reforzar y contribuir al desarrollo de un ego positivo, mientras que en otras, pueden generar consecuencias adversas. Dicho modelo tenía el objetivo de conceptualizar el desarrollo de la identidad racial de la minoría negra, partiendo de una experiencia de re-socialización. En ésta, ocurría una transformación en la que el individuo idealmente se movía desde una ausencia de conciencia de su raza hasta el apego de su cultura con el fin de comprometerse en unidad con todos los grupos

oprimidos. Así, las etapas que Cross sugería iban desde un Pre-encuentro, Encuentro, Inmersión-Emersión, Internalización, e Internalización-comprometida.

Por su parte, Helms (1984, 1989), cit. en Trimble, Helms y Root, (2003) merece una pausa en esta reflexión, debido a que su modelo fue uno de los primeros en enfocarse en el estudio de los procesos psicológicos por medio de los cuales los individuos responden a la socialización del medio cuando son tratados como pertenecientes a grupos étnicos excluidos. Propone seis esquemas interrelacionados y dinámicos: a) conformidad, caracterizada por la incapacidad para percibir los efectos adversos de la socialización racial sobre uno mismo y sobre su propio grupo racial al ser definidos como no blancos; b) disonancia, existe una conciencia ambivalente sobre el concepto racial de uno o de su propio grupo; c) inmersión, caracterizada por el retraimiento psicológico y físico al interior del propio grupo idealizándose el propio grupo y denigrando al grupo blanco mayoritario; d) emersión, hay un compromiso interno y afiliación interpersonal con el propio grupo y su cultura; e) internalización, se responde objetivamente al propio grupo y al grupo blanco, partiendo de que la persona está positivamente comprometida con su propio grupo y f) conciencia integrativa, es el proceso para integrar identidades demográficas (género, orientación sexual) dentro de la propia concepción de sí mismo como de los demás. A manera de síntesis, Helms propone que la trascendencia de la identidad racial para todos los grupos ocurre a través de un proceso evolutivo en el cual van incrementándose cada vez más los esquemas cognitivos y emocionales útiles para procesar esa información racial.

Desde otra plataforma, y con el fin de evaluar los niveles de identidad étnica en los adolescentes, Phinney (1992), desarrolló el modelo de Medida del Desarrollo de la Identidad Étnica (EIDM, por sus siglas en inglés). En dicho modelo se sugiere que los individuos pueden optar por alguna de las siguientes actitudes que reflejan la manera en que desarrollan su etnicidad. a) identidad difusa, en la cual los individuos expresan muy poco o ningún tipo de interés en su etnicidad; b) identidad excluida, en la cual la persona muestra algún interés en su etnicidad transmitida por las influencias paternas que ya han sido internalizadas; c) identidad tardía, en la que un individuo continua explorando su identidad étnica, pero durante el proceso puede experimentar un cierto

grado de confusión y d) identidad lograda, en la cual la identidad ha sido exitosamente integrada dentro del concepto de sí mismo.

Partiendo de que la teoría evolutiva sugiere que una identidad étnica bien desarrollada representa una posición segura que le permite a la gente ser más abierta y aceptar a personas de otros grupos étnicos, Phinney, Jacoby y Silva (2007) llevaron a cabo dos estudios. En uno, encuestaron a 713 universitarios de 4 distintos grupos étnicos (asiático-americanos, latinos, afroamericanos y euroamericanos) en relación con sus actitudes hacia otros grupos. Sus respuestas fueron clasificadas en uno de los cuatro estatus de identidad étnica del modelo EIDM antes mencionado. Los resultados reflejaron que de los 4 grupos estudiados, los asiático-americanos y los latinos con una identidad étnica lograda, mostraron más actitudes positivas hacia otros grupos que aquellos con una identidad étnica difusa. En el segundo estudio, 124 adolescentes pertenecientes a cinco grupos étnicos (afro-americanos, euro-americanos, México-americanos, armenios y vietnamitas) fueron entrevistados para conocer las percepciones de la etnicidad propia y sus experiencias con otros grupos étnicos. Aquí, los resultados confirmaron que los jóvenes con una identidad étnica lograda, comparados con los que tienen el estatus de identidad difusa, mostraron una mayor conciencia y comprensión de las relaciones intergrupales. En general, los resultados proveen evidencia de que una identidad étnica bien definida está asociada con actitudes intergrupales positivas y un pensamiento intercultural más abierto.

Umaña-Taylor y Fine (2004), también utilizaron el Modelo de Desarrollo de la Identidad Étnica (EIDM) para evaluar la evolución de la identidad étnica de 513 adolescentes mexicanos y México-americanos que vivían en los Estados Unidos. Además, analizaron tres cuestiones básicas: a) factores ecológicos (familia, escuela, comunidad, estatus socioeconómico y relaciones étnico-*raciales*); b) socialización étnico-familiar y c) autonomía en el logro de la identidad étnica. Los resultados indicaron que la formación de la identidad de los adolescentes estaba basada principalmente en un marco ecológico. Los resultados apoyan parcialmente la propuesta teórica de Erikson (1968) que sugiere que los individuos se definen a sí mismos tanto a través de las relaciones que tienen con los miembros de su familia como de las interacciones que

tienen con la sociedad. Por lo tanto, los adolescentes que indicaron que tenían pocos compañeros nacidos en los Estados Unidos fueron los que principalmente mencionaron que sus familias intervenían en su sociabilización étnica.

Quintana (1998), quien ha estudiado ampliamente el desarrollo evolutivo de la identidad étnica de niños y niñas y jóvenes latinos, generó un modelo multinivel sobre la comprensión étnica, basado en la propuesta de Selman (1980) que brevemente se describe a continuación.

Nivel 0, Integración afectiva y perceptual en la comprensión de la etnicidad de (3-6 años). Los niños y niñas conciben la etnicidad basándose en la comprensión de las características físicas sobresalientes. A partir de los 4 y 5 años pueden hacer diferencias afectivas y actitudinales basados en rasgos físicos pero no pueden diferenciar entre las *razas*.

Nivel 1, Comprensión literal de etnicidad y *raza* (6-10 años). Tienen habilidades cognitivas concretas sobre las concepciones infantiles de etnicidad. Por ejemplo, pueden tener puntos de vista positivos y negativos hacia una persona o un grupo. Aquí los niños y niñas basan su entendimiento étnico no en sus afectos o en sus percepciones de las diferentes *razas*, sino en funciones cognitivas propias de las operaciones concretas y en el desarrollo de habilidades de toma de perspectiva.

Nivel 2, La perspectiva social que no es literal de la etnicidad (10-14 años). Los niños y niñas en esta edad, han desarrollado la cognición social a través de la cual evalúan las características sociales inherentes al ambiente que les rodea. Estas características sociales incluyen emociones, cogniciones y la habilidad de empatía, es decir, pueden imaginarse lo que significa estar en el lugar del otro, de tal manera que pueden modificar sus concepciones de etnicidad sin necesidad de una interacción con el otro grupo, lo cual puede ocurrir por observación o a través de información proporcionada. Para ejemplificar menciona que Hirschfeld (1993) realizó estudios en donde participantes de 6º grado han mencionado espontáneamente que algunas personas de otro grupo étnico, pueden tener conductas prejuiciosas hacia ellos. Por otra parte, encontró que los niños y niñas a partir de los 10 años, han mostrado que la

consciencia sobre la etnicidad puede estar relacionada con el estatus socioeconómico, por ejemplo cuando se les preguntó sobre lo que significaba ser blanco respondieron "Pueden tener más dinero y cosas, una casa más grande y sirvientas". Cuando a los participantes se les preguntó ¿Porque no les gusta ser México-americanos? Respondieron "Porque ellos son pobres".

Nivel 3, Conciencia de grupo e identidad étnica (adolescentes). Esta es una etapa caracterizada por una relación entre el ego y el desarrollo de la identidad étnica. Los adolescentes desarrollan la habilidad de integrar sus experiencias y las de otros a través de eventos sociales y son capaces de integrar todo en un sistema de creencias personales o morales. Una parte fundamental de este nivel es que la integración del yo antes era pasiva (porque aceptaba el punto de vista de los demás) y ahora se ha vuelto activa a través de diferentes dominios y situaciones. Los adolescentes, análogamente, también usan estas habilidades para entender a los otros.

Otro modelo que merece ser abordado es el Modelo de la identidad étnica (Alkan, 1998) inspirado en la Teoría de la Identidad Social de Tajfel y Turner (1986), en el que se sugiere que la necesidad de autoestima se satisface en parte gracias a la evaluación positiva del propio grupo. En los casos en donde el propio grupo étnico no es valorado por la sociedad mayoritaria, se presentan dificultades para que se logre una identidad étnica positiva por lo que el autoestima está bajo presión. En base a este modelo, el tener un buen dominio del idioma materno tiene relación con altos niveles de identidad étnica, lo que predice un buen resultado en la adaptación.

En este sentido, Vedder (2005), en un estudio realizado con jóvenes turcos, conjetura que un buen dominio del idioma materno contribuye al fortalecimiento de la identidad étnica, obteniéndose, como consecuencia, una mejor adaptación. En sus resultados no encontró diferencias estadísticamente significativas entre identidad étnica y dominio del idioma materno. Sin embargo, encontró correlaciones significativas entre dominio del idioma primario y adaptación. Además, tampoco encontró diferencias entre autoestima y dominio del idioma materno, pero si encontró diferencias cuando evaluó la relación entre autoestima y el dominio del idioma del grupo mayoritario. Vedder sugiere que estas inconsistencias se deben posiblemente a

que el rol de la identidad étnica en la adaptación de los inmigrantes está ligado a las demandas de aculturación de la sociedad mayoritaria. Por lo tanto, una identidad étnica fuerte se presenta cuando existe el deseo de retener la identidad previa y hay una actitud pluralista de aceptación. De tal manera que en situaciones en donde los inmigrantes enfrenten hostilidad, real o percibida, debido a su etnicidad, es muy probable que tiendan a negar o rechazar su propia etnicidad, mientras que otros tal vez muestren estar orgullosos de su grupo cultural y lo enfatizan solidariamente como una manera de lidiar con la hostilidad.

Por último, resulta interesante analizar el estudio reciente de Kim, Newhill y López (2013), sobre la percepción de la educación de los logros académicos de niños y niñas latinos en Estados Unidos. Para analizar la relación entre identidad étnica y logros académicos, se empleó el enfoque bidireccional de aculturación e identidad étnica, basado en el Modelo Bidimensional de Aculturación de Berry (1980) -asimilación, separación, marginalización, e integración- en este caso se agregó un patrón más, el moderadamente asimilado. En esta investigación con niños y niñas latinos de tercero a quinto de primaria los resultados mostraron que en el proceso de desarrollo de la identidad, la jerarquía de la identidad predominante puede ser alterada por diferentes factores como la personalidad, la demografía y el contexto social. Además, se observó que los sujetos que estaban moderadamente asimilados obtuvieron mejores logros académicos que los que estaban asimilados. Sin embargo, los que estaban separados tuvieron los mejores resultados académicos de todos los participantes. Debido a que el proceso de identidad es dialéctico, el marco bidireccional no sólo resalta la importancia multifacética de la aculturación, pero provee información real sobre el interjuego entre la identidad étnica y la del grupo mayoritario en los inmigrantes (Kim et al., 2013).

2.3.3 Idioma, fenotipo, familia y relaciones sociales: Su relación con la identidad étnica

En lo que se refiere al idioma, es importante señalar que en Estados Unidos, tanto a nivel educativo como social, el inglés cuenta con un estatus superior en relación con el español. Aboud y Sankar (2007) aseguran que en las relaciones entre diferentes grupos étnicos, especialmente en donde se hablan dos idiomas, los niños y niñas se ven

beneficiados en diferentes aspectos. Sugieren que los niños y niñas que hablan con sus compañeros en un segundo idioma, desarrollan mejores habilidades de comunicación, particularmente sociolingüísticas. Rovira (2008) enfatiza que el conservar el idioma materno de los inmigrantes es un derecho del que nadie debe ser privado y para ilustrar las tristes consecuencias de perderlo, retoma un poema del judío polaco Georges Perec, que emigró a Francia durante la Segunda Guerra Mundial, quien lamenta que los recuerdos de sus padres no hayan llegado hasta él y escribe:

“Soy forastero con respecto de algo de mí mismo... Soy diferente, aunque no diferente de otros; soy diferente, antes bien, de lo que es mío, de mi gente. No hablo el idioma que mis padres hablaron. No comparto las memorias que pudieron haber tenido; no se me transmitió algo que era de ellos, que les hacía ser lo que eran: su historia, su cultura, su esperanza” (p.81).

De manera similar, Robinson (2005), en un estudio realizado con inmigrantes de primera generación, encontró actitudes de auto-separación como una forma de vida en la nueva sociedad, posiblemente debido a que los recién llegados tienen un idioma, religión, valores familiares y en general, costumbres distintas. Además, los participantes afirmaron que el gobierno del país receptor ve como una desventaja que se hable el idioma materno, por lo que no toma medidas para mantenerlo. Esta actitud, por otra parte, afecta a las personas que no dominan el idioma del grupo mayoritario. Cuenta de ello lo da el testimonio de una mujer de la India que podía hablar tres idiomas diferentes pero no hablaba inglés: “tú sabes que en este país [Inglaterra] si tú no sabes inglés, te hacen sentir como que no eres nada y su actitud te hace sentir tan pequeño e insignificante” (Ghuman 2003, p. 21).

Para Arzubíaga et al. (2009) es fundamental considerar que la sociedad receptora se encarga de hacerles saber a los inmigrantes que si no hablan el idioma del grupo dominante están en falta y que el hecho de que hablen su lengua materna no es garantía de ningún éxito, ni en lo educativo ni en lo social.

Es interesante notar que algunas personas bilingües o multilingües han señalado que existe una tensión intrínseca en el momento de elegir cual idioma es mejor hablar

y bajo qué circunstancias. Se produce, además, la sensación de ser una persona diferente cuando se está hablando otro idioma, debido posiblemente a los cambios de las formas culturales y los afectos que se generan en la manera de pensar, de actuar y en la auto-percepción, por lo que se presenta una lucha entre las diferentes formas de sentir y de expresarse en una cultura (McDonough, 2008). Para algunos sectores de la comunidad hispana en Estados Unidos, el hablar inglés o español es una posibilidad. Otra posibilidad, que marca su identidad lingüística, consiste en hablar "spanglish", el cual es en una combinación de ambos idiomas y que potencialmente es parte de la identidad de los México-americanos y de algunos inmigrantes de habla hispana también (Holleran, 2003).

Las características físicas, o fenotipo, tan notorias en la población hispana, en comparación con la sociedad blanca estadounidense, es un sello que distingue a la mayoría de los nuevos inmigrantes. Existen gran cantidad de estudios que buscan comprender las asociaciones entre fenotipo y estatus económico, nivel de educación, tipo de profesión, preferencias culturales y percepción de la discriminación (Holleran, 2003). Muchos de estos estudios han demostrado que, efectivamente, las características físicas funcionan como un factor poderoso que interviene en el tipo de relaciones y de vida que los inmigrantes tienen. En un estudio, Padilla (2006) encontró que el color de la piel es importante en las oportunidades que los latinos poseen en su vida y que el fenotipo cercano al del indígena tiene un efecto negativo en su desarrollo económico y educativo.

Respecto a la familia y las relaciones sociales, algunos autores (De Vos, 1995; Rovira 2005; Umaña-Taylor y Fine 2004) han encontrado que la actitud y las acciones de la familia transmiten y mantienen no solo las costumbres de su propio país, sino el sentimiento de orgullo de pertenecer, sirviendo como fundamento en el desarrollo de la identidad étnica. Las relaciones de amistad también son elementos que intervienen en la identidad, ya sea porque ayudan a mantener vínculos con su grupo de iguales o porque abren las puertas del contacto con la sociedad receptora.

Diversos investigadores (Aboud y Sankar, 2007; Holleran, 2003; Pinnhey y Chavira, 1995; Quintana, 1998; Robinson, 2005) dan testimonio de la influencia que las

relaciones de amistad tienen especialmente entre niños y niñas y jóvenes. En Estados Unidos, independientemente de los niveles de contacto, menos del 50% de los niños y niñas indica tener un amigo de otro grupo racial y su prevalencia declina entre el 4º y 7º curso escolar (Aboud y Sankar, 2007). En un estudio realizado en Montreal, Canadá, por Aboud y Zankar (2007) sobre la relación entre los amigos que hablan diferentes idiomas y la identidad, dichas autoras encontraron que es difícil determinar los factores que define las relaciones de amistad en las que se involucran grupo étnico e idioma. Los resultados mostraron que en una escuela de inmersión a un idioma, los niños y niñas anglófonos tenían muy pocos, o no tenían amigos francófonos ni en su escuela ni en su vecindario. Las autoras afirman que en la mayoría de los estudios han encontrado que los niños y niñas inmigrantes tienen mayor número de amigos de su propio grupo -del endogrupo-, que del grupo externo o exogrupo.

La sociedad receptora es un elemento que indudablemente facilita o dificulta la reconstrucción de la identidad étnica de los inmigrantes. Los medios de comunicación, las políticas de recepción y las facilidades educativas son, sin duda, algunos de los factores que intervienen en este proceso. Las sociedades como entes dinámicos van cambiando con el tiempo y con las situaciones, de tal manera que no muestran las mismas actitudes de ayer, ni se comportan igual con todos los inmigrantes. Por ello, la hostilidad real o percibida que los inmigrantes enfrenten debido a su etnicidad, tendrá un impacto directo en su adaptación al medio, haciéndola más complicada. De ahí la importancia que tiene el desarrollo de programas que busquen la aceptación y el respeto del otro para reducir los prejuicios y la discriminación.

2.4 Percepción de la discriminación étnica

Existe una amplia gama de conductas discriminatorias que van desde la exclusión social hasta el daño físico, por lo que la discriminación puede ser subjetiva y ambigua o explícita y manifiesta. Las formas de discriminación subjetiva son más difíciles de detectar pero no por eso son menos dañinas. Killen y Edmonds, (2004) señalan que tradicionalmente, tanto desde la perspectiva social como psicológica, con excepción de Tajfel y Turner (1979), los estudios sobre el prejuicio y la discriminación se habían enfocado básicamente en la exploración de la adquisición y desarrollo de ambos

conceptos, más que en conocer sus propósitos y sus consecuencias. Sin embargo, en años recientes la situación ha cambiado y existen numerosas investigaciones que se inclinan por analizar los efectos que el prejuicio y la discriminación tienen en la vida de las personas que los experimentan (Araujo y Borrell, 2006; Armenta y Hunt, 2009; Brody et al., 2006; Brown, 2003; Brown y Chu, 2014; Edwards y Romero, 2008; Fisher, Wallace y Fenton, 2000; Flores et al., 2008; Liebkind et al., 2004; Kaiser, Major y McCoy, 2004; Pascale, 2010; Seaton, Caldwell, Sellers, y Jackson, 2008; Twenge, Baumeister, Tice, y Stucke 2002; Umaña-Taylor, Vargas-Chanes, Garcia y Gonzalez-Backen, 2008; Verkuyten y Thijs, 2006; Wong, Eccles y Sameroff, 2003; Yakushko, 2009; Yip, Gee y Takeuchi, 2008).

A pesar de la gran cantidad de trabajos en los que se exploran los efectos del prejuicio y la discriminación, todavía no existe un consenso en cuanto a su conceptualización y a las estrategias utilizadas para su estudio. Lo anterior, aunado con la ausencia de trabajos realizados con población infantil, provoca que algunas cuestiones básicas como las siguientes sigan sin resolver: ¿a partir de qué momento los individuos perciben la discriminación?; ¿cuáles son las condiciones psicológicas evolutivas y socioculturales que permiten que algunas personas perciban la discriminación y otras no?; ¿cuáles son las consecuencias por tal percepción y de qué maneras las personas que son miembros de grupos estigmatizados responden ante tales actitudes discriminatorias?.

2.4.1 Del prejuicio a la discriminación

Recordemos que en otro momento de este trabajo se ha señalado que las investigaciones relativas a la discriminación étnica están estrechamente vinculadas con los prejuicios y los estereotipos. Aunque estos fenómenos tienen diferentes concepciones, es común encontrarlos en la literatura como intercambiables (Verkuyten y Thijs, 2006).

Los estereotipos son entendidos principalmente como las creencias que los miembros de un grupo comparten en cuanto a las características de otro grupo. Según Rutland y Brown (2001), los estereotipos no solo tienen una función cognitiva, sino que

también proveen los medios para justificar la discriminación intergrupala, es decir, cumplen con una función tanto cognitiva como social y surgen de las percepciones de las diferencias entre los grupos. En sus palabras:

“Los estereotipos también tienen la función social de ayudar a comprender los eventos a gran escala, justificando una variedad de acciones sociales y preservando o creando valiosas diferencias positivas entre el propio grupo y otros grupos sociales. Estas funciones pueden ser respectivamente clasificadas como causalidad social, justificación y diferenciación” (p. 128).

Rutland y Brown (2001), sugieren que los estereotipos funcionan para validar el sistema social existente y están basados en las justificaciones del yo para proteger la posición o la conducta de uno mismo ante los distintos grupos humanos. Desde esta perspectiva, los estereotipos pueden ser internalizados no sólo por las personas que los usan para discriminar a otros grupos, sino que pueden ser asumidos por los propios sujetos a quienes se dirigen.

A diferencia de los estereotipos, los prejuicios son actitudes que se forman sobre un grupo de personas sin tener una evidencia adecuada (Harrell y Sloan-Pena, 2009). Algunos autores (Aboud, 1988; Liebkind et al., 2004) sugieren que el prejuicio no está relacionado con las actitudes o enseñanzas paternas, sino que es producto de procesos cognitivos individuales. Por ejemplo, para Aboud (1988), el tener conciencia del grupo étnico al que se pertenece es un prerequisite para la aparición del prejuicio. Por lo tanto, “el prejuicio se refiere a una predisposición organizada para responder de una manera desfavorable hacia las personas de otro grupo étnico, debido a su afiliación étnica” (Aboud, 1988, p. 4).

Desde una perspectiva evolutiva, Piaget y Weil (1951) argumentan que el prejuicio se desarrolla siguiendo una secuencia de tres etapas: en la primera, de los 4 a los 7 años, los niños y niñas son egocéntricos e inconscientes de la existencia de grupos étnicos o nacionales, por lo que cualquier preferencia grupal estaría ligada a las cuestiones personales. De los 7 a los 10 años, que es la segunda etapa, los niños y niñas son capaces de descentrarse de sí mismos pero se vuelven sociocéntricos, es decir, se

enfocan en su propio grupo y cualquier otro grupo lo consideran en oposición hacia su propio grupo. De los 11 a los 15 años, en la tercera etapa, los niños y niñas adquieren un nivel mayor en esa capacidad de descentrarse y al mismo tiempo van integrando más información, de tal forma que perciben las diferencias y similitudes de los distintos grupos de una manera más precisa. Sin embargo, esta perspectiva no profundiza en la manera en que el prejuicio se desarrolla durante etapas subsecuentes.

Por ello, resulta interesante reflexionar en el modelo propuesto por Aboud (1988), quien ya desde sus trabajos iniciales explicaba que la formación de las actitudes étnicas era producto de dos secuencias evolutivas superpuestas, cada una de las cuales constaba de tres etapas. La primera secuencia consiste en un proceso que influye en la manera en que los niños y niñas organizan sus experiencias. Al principio, las preferencias de los niños y niñas están dominadas por las emociones, básicamente pareciera que el miedo y la felicidad rigen sus preferencias. En un segundo momento, los procesos perceptuales adquieren un rol predominante, de tal manera que se distinguen las diferencias y las similitudes entre las personas, manifestándose preferencia hacia los que son similares y prejuicio hacia los diferentes. Es importante notar que tales diferencias están basadas en cuestiones externas como el color de la piel o el tipo de ropa, sin considerar las cualidades internas. El tercer momento está caracterizado por el dominio de los juicios cognitivos, en donde poco a poco las experiencias de los niños y niñas van organizándose dentro de una compleja unidad de pensamientos basados en criterios lógicos y objetivos. Estos cambios permiten un mayor entendimiento de la etnicidad como una cualidad interna, la cual está ligada con la identidad personal.

La segunda secuencia, consiste en un desplazamiento del enfoque de los niños y niñas. En la primera etapa que dura hasta los 7 años, el egocentrismo aparece como factor predominante. Por ejemplo, Aboud (1988) argumenta que los niños y niñas piensan que sus puntos de vista y sus actitudes son las mismas para ellos que para otras personas. La segunda etapa es similar a la etapa sociocéntrica de Piaget, en la que los niños y niñas desplazan su atención hacia los demás viéndolos de acuerdo con las categorías étnicas y grupos sociales construidos. Las diferencias y similitudes se

exageran y el prejuicio se produce como consecuencia de esa exageración. Pero cuando los niños y niñas adquieren cierta flexibilidad cognitiva, las categorías tienden a ser menos rígidas y su atención pasa de ser grupal a individual, de manera que los juicios comienzan a efectuarse en base a las características internas, por lo que el prejuicio tiende a decrecer. De alguna forma, el proceso por el que los niños y niñas atraviesan al desarrollarse los prejuicios está estrechamente ligado con la capacidad que tienen para percibir o no las actitudes discriminatorias como resultado del prejuicio.

Otros teóricos (Brown y Bigler, 2005; Nesdale, Durkin, Maass y Griffiths, 2005), basándose en las propuestas de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979) y en la teoría de la auto-categorización (Turner 1990) explican que el prejuicio está relacionado con factores motivacionales, debido a que los individuos tienden a evaluar a su propio grupo como positivo y a los demás como negativos a fin de incrementar su propio auto-estima. Quizá un enfoque más holístico podría ser de utilidad para integrar las contribuciones de la propuesta sociocognitiva, tanto en lo teórico como en lo metodológico, y la teoría de la identidad social, que es un instrumento para clarificar la dinámica intergrupal en cuanto a las actitudes étnicas involucradas en la discriminación.

En contraste con el prejuicio -que es entendido como una actitud-, la discriminación es una conducta negativa hacia los miembros de cierto grupo, siendo la exclusión social una de sus manifestaciones más sutiles (Gaertner y Dovidio, 1986; Verkuyten y Thijs, 2006). De manera que, cuando en esta investigación se hace referencia a la discriminación, se incluyen también las manifestaciones de exclusión social por motivos étnicos.

De acuerdo con Fishbein (2002), la discriminación involucra acciones dañinas hacia otros debido a su pertenencia de grupo en particular. Por ejemplo, puede manifestarse cuando simplemente se ignora a alguien, se le ponen apodosos o en casos extremos se le persigue o ataca hasta la muerte. En los niños y niñas es más común que se manifieste a través de la evasión, de las ofensas y de la pelea. Sin embargo, como se ha señalado antes, la discriminación no siempre está basada en el prejuicio, especialmente si se observa que el perpetrador está actuando bajo su

propia responsabilidad oponiéndose a la postura impuesta por alguien o por una institución. Existe muy poca investigación sobre las percepciones que los niños y niñas tienen sobre la discriminación. Sin embargo, en cualquiera de sus modalidades, intencional o no, consciente o inconsciente, sutil o manifiesta e incluso ambigua, es indudable que viola los derechos civiles de las personas y, en casos extremos, conlleva a actividades ilegales como crímenes de odio y abuso racial en diferentes áreas de la vida social.

Bauman (2008) señala que, en el ámbito escolar, la victimización o intimidación es definida como acciones agresivas dirigidas hacia los niños y niñas, en donde la víctima es repetida e intencionalmente atacada por alguien más poderoso física o socialmente (p.528). Entre los tipos de intimidación o victimización se encuentra la física o verbal, pero también se presenta la intimidación relacional que incluye acciones como la exclusión social o discriminación, el dispersar rumores y la demanda de complicidad como una condición de amistad entre los niños y niñas. Las víctimas de intimidación señalan que la exclusión social es la peor forma de victimización. Verkuyten y Thijs (2006) indican que la exclusión social de las actividades entre los compañeros es a menudo la menos explícita, la más difícil de señalar y la más fácil de justificar (p.108).

Finalmente, es importante mencionar que la discriminación étnica puede tomar distintas direcciones y su manifestación puede ser desde sutil hasta agresivamente manifiesta como la xenofobia, que es una de las manifestaciones más extremas de la discriminación dirigida directamente hacia los extranjeros o inmigrantes. Yakushko (2009) sugiere que cuando se experimenta xenofobia, se llega a tener miedo a los extranjeros y su impacto está asociado con el etnocentrismo, que se caracteriza por una actitud de superioridad en donde el propio grupo o cultura es superior a cualquier otra.

2.4.2 Consecuencias de la discriminación étnica

En su estudio sobre el estado actual del racismo, los prejuicios y la discriminación étnica, Augoustinos y Every (2007), señalan que pareciera que estos términos están cubiertos por un disfraz, ya que difícilmente en una sociedad moderna se habla del

racismo como tal. Este *racismo* ha venido a ser sustituido por otras construcciones como la del *racismo* moderno o simbólico o nuevo *racismo*, incluso por una abierta actitud de negación del *racismo*, prejuicio y discriminación. Mientras no se altere el orden del poder del grupo mayoritario sobre los grupos minoritarios, las personas y las instituciones pueden auto-denominarse como anti-*racistas*, lo cual refleja una actitud de tolerancia más no de aceptación (Devine, Plant, y Blair, 2001; Gaertner y Dovidio, 1986).

Pero independientemente del acercamiento teórico o metodológico que se emplee en el estudio del prejuicio y la discriminación, existe un acuerdo común para afirmar que no sólo a través del discurso explícitamente *racista* se manifiestan actos discriminatorios y de exclusión. Es necesario además abordar el estudio del prejuicio, la discriminación y la exclusión desde una perspectiva integral cognitiva, afectiva y social. Partiendo además de un modelo que se sitúe en la perspectiva del desarrollo infantil y al mismo tiempo que se centre en la perspectiva de los grupos minoritarios (García Coll et al. 1996).

La discriminación étnica se caracteriza por contener una ambigüedad atribuida, es decir, que la persona que es el objetivo de la discriminación no está segura de reconocerla, por lo que debe decidir si el acto dirigido hacia él o ella fue discriminatorio o no. Esta decisión es especialmente difícil cuando la discriminación toma formas tan sutiles que aun para los mismas personas discriminadas resulta difícil de detectar. Al respecto, Kowalski (2003) y Verkuyten y Thijs (2006) sugieren que existe una interpretación objetiva entre el percibir la discriminación y la discriminación en sí, simplemente por el hecho de que existe una tendencia a negar la discriminación personal. Esto significa que cuando una persona percibe que es objeto de discriminación, tiende a analizar si dicha conducta está dirigida a uno mismo o si se está discriminando a todo su grupo étnico. El impacto que la percepción de la discriminación tiene, afecta diversas áreas de la vida psicológica y social de quienes la sufren.

Pero, ¿cuáles son las consecuencias emocionales y sociales de percibirse a sí mismo o al propio grupo étnico como objeto de discriminación? Numerosos estudios

(Allport, 1954; Araújo y Borrell, 2006; Armenta y Hunt, 2009; Baumeister, Twenge y Nuss, 2002; Bigler y Liben, 1993; Brown, 2003; Brown y Chu, 2014; Chavez-Dueñas, Adames y Organista, 2014; Closson, Darwich y Hymel, 2013; Duckitt, Wagner, Du Plessis y Birum, 2002; Edwards y Romero, 2008; Fisher, Wallace y Fenton, 2000; Flores et al., 2008; Hitti, Mulvey y Killen, 2011; Jasinskaja-Lahti, Liebkind y Perhoniemi, 2006; Kaiser et al., 2004; Phinney, 1991, 1996; Phinney y Chavira, 1995; Portes y Rumbaut 2001; Quintana, 1998, 2007; Seaton et al., 2008; Umaña-Taylor et al., 2008; Verkuyten y Thijs, 2006; Wong, Eccles y Sameroff, 2003; Yakushko, 2009; Yip, Gee y Takeuchi, 2008) muestran que la percepción de la discriminación ha repercutido en la salud física y mental, reducción de pensamientos inteligentes, en la percepción del mundo y la motivación, en la socialización, en la identidad étnica y en la auto-estima de los individuos que son víctimas de discriminación. En la mayoría de estudios sobre los efectos de la discriminación se ha encontrado que a mayor percepción de la discriminación, mayor es el impacto en el nivel de bienestar psicológico, esto significa que se han encontrado un número considerable de asociaciones entre percepción de la discriminación y ansiedad, depresión y síntomas psicosomáticos que afectan la salud física y mental de los inmigrantes que perciben dicha discriminación.

Por ejemplo, en un estudio longitudinal realizado durante 5 años con adolescentes afroamericanos, Brody et al. (2006) encontraron que existe una relación entre la percepción de la discriminación y síntomas depresivos asociados con problemas de conducta. Sin embargo, el impacto al percibir la discriminación y los problemas de conducta fueron reducidos cuando los padres estaban involucrados en la situación.

Los efectos emocionales de la discriminación pueden ser tanto a corto como a largo plazo. Los inmediatos podrían incluir miedo, enojo, tristeza, humillación, culpa y vergüenza. Los efectos a largo plazo estarían relacionados con la acumulación de experiencias de discriminación, la identidad étnica, la identificación con el propio grupo, el desarrollo evolutivo y la edad del individuo entre otros. Tales efectos se expresan a través del rechazo a la sociedad mayoritaria manifestando por ejemplo depresión, enfermedades psicosomáticas, bajo autoestima y, en casos extremos, conductas sociópatas y suicidio.

Araujo et al. (2006) sostienen que la discriminación se presenta también dentro del mismo grupo étnico. Es decir, al interior de su grupo las personas que están más asimiladas posiblemente discriminen contra los nuevos inmigrantes, ya que consideran que las personas más asimiladas hablan mejor inglés que los que no lo están. Dichos autores, analizaron la relación entre discriminación, salud mental y oportunidades en la vida de los latinos. Entre sus resultados encontraron que el uso del español o del inglés con acento, tenía una relación con la manifestación de experiencias discriminatorias. Encontraron que el 55% de los latinos que dominaban solo español manifestaron experiencias de discriminación, comparado con el 38% de los latinos bilingües y el 29% de los que dominaban solo inglés. Además el 35% del total de los entrevistados, atribuyó que las experiencias de discriminación se debían al idioma. Partiendo de que el aprender el idioma del país receptor tiene una influencia en las experiencias de discriminación que los inmigrantes perciben, estos autores sugieren que el impacto en la percepción de la discriminación está vinculado con los procesos psicológicos de aculturación (donde el aprender el idioma es una manera de aculturarse) y la consciencia del estatus que tiene su grupo en la sociedad.

A pesar de que existe una gran cantidad de trabajos que intentan detectar cuales son las áreas más afectadas por la discriminación, parece ser que la autoestima ha tomado cierto protagonismo aunque hasta el momento no existe un acuerdo sobre la manera en que se ve afectada. Numerosos autores (Bigler y Liben 2007; Brown, 2003, 2006; Brown y Chu, 2012; Croker y Mayor, 1989; Kaiser et al., 2004; Phinney, 1991, 1996; Phinney y Chavira, 1995; Portes y Zady, 2002) coinciden en que ante situaciones de discriminación, la autoestima es susceptible de ser perjudicada, pero la manera en que esto ocurre puede seguir distintas direcciones dependiendo de múltiples factores psicológicos y sociales. Es decir, a pesar de que la discriminación interfiere con el desarrollo exitoso de los individuos, generalmente no es considerada como un predictor de autoestima. En otras palabras, no existe una relación de uno a uno entre el pertenecer a un grupo estigmatizado y la respuesta emocional de una baja autoestima. De hecho, se ha encontrado que algunos miembros de grupos discriminados, tienen una autoestima más alta que miembros del grupo mayoritario.

Por otra parte, Harrell y Sloan-Peña (2006), Verkuyten y Martinovic (2006) y Verkuyten y Thijs (2002), sugieren que ante la discriminación étnica una parte del yo está implicada, por lo que cuando el individuo es tratado negativamente se ve afectada la identidad propia y, en consecuencia, la autoestima global se afecta. Esto puede explicarse siguiendo la perspectiva de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1986) que definen que la autoestima global está compuesta por dos identidades: la identidad personal (creencias de sí mismo como individuo) y la identidad social (las creencias que se tienen de sí mismo como miembro de un grupo), por lo que los individuos están motivados a mantener una evaluación positiva entre ambas identidades a fin de encontrar un equilibrio psicológico. Por lo tanto, cuando un individuo percibe discriminación personal es posible que esto tenga un impacto negativo en su autoestima personal, pero no necesariamente afectaría la autoestima colectiva. Se sugiere además, que la discriminación étnica está relacionada con la autoestima global porque afecta a la evaluación de la identidad étnica, la cual es parte del auto-concepto individual. Verkuyten, Kinket, y Van der Wielen, (1997), por otra parte, encontraron que la percepción de la discriminación era difícil de detectar si el niño discriminado se consideraba responsable de tal discriminación o si pensaba que el perpetrador de la discriminación había actuado sin intención.

Con el fin de comprender de qué manera el ser humano es capaz de percibir la discriminación étnica, es necesario analizar las diferencias evolutivas, individuales y situacionales que pueden influenciar la manera en que los niños y niñas la perciben. Con el propósito de analizar la forma en que los niños y niñas perciben dicha discriminación, una vez que han desarrollado las habilidades cognitivas básicas, Brown y Bigler (2005) propusieron un modelo evolutivo que explora los posibles factores que intervienen en ese proceso. Las autoras afirman que ser objeto de discriminación tiene importantes consecuencias independientemente de que el individuo sea o no capaz de percibirla. El objetivo del modelo consiste en resaltar las habilidades cognitivas de los niños y niñas (endógenas) y la información situacional (exógena), las cuales apoyan las percepciones de discriminación. El modelo contiene 3 componentes: a) habilidades cognitivas que son la base de la habilidad de percepción de la discriminación dirigida a

ellos y a los otros; b) claves situacionales del medio que los niños y niñas pueden utilizar cuando atribuyen la conducta discriminatoria sin motivos aparentes y c) diferencias individuales entre los niños y niñas, lo cual los hace más aptos para percibir o no la discriminación.

Por su parte, Brown (2003) al analizar la percepción de la discriminación por género en niños y niñas de primaria, encontró que estos fueron capaces de reconocerla a partir de los 5 años de edad y que su impacto en la motivación, en la autoestima y en la capacidad de control de la situación, dependía de factores evolutivos, de género y situacionales.

Quintana (1998, 2007) quien ha realizado una vasta investigación socioevolutiva sobre la cognición étnica del prejuicio y la discriminación en niños y niñas, detectó que, al igual que la autoestima, la identidad étnica se ve fuertemente afectada cuando los individuos son sujetos de discriminación. Sin embargo, sus hallazgos muestran que este impacto no ha sido necesariamente negativo. Ha encontrado que existe una relación entre las experiencias de discriminación y el incremento de la identidad étnico-*racial*. Por ejemplo, al responder acerca del por qué la gente era prejuiciosa contra los mexicanos, los niños y niñas expresaban que tal vez era porque no les gustaba México o el español o la comida mexicana. Al proporcionar este tipo de respuestas, estaban negando la posibilidad de que existieran razones internas o psicológicas que explicaran el prejuicio, por lo que solamente percibían las características étnicas explícitas como la comida o el idioma.

2.4.3 Formas de enfrentar la discriminación étnica

La discriminación étnica puede tener diversos efectos en las personas que la sufren y las estrategias para enfrentarla son diversas. Una manera de protegerse de sus efectos dañinos consiste en la posibilidad de ser menos conscientes de dicha discriminación y con ello minimizar las posibilidades de experimentarla. Por ejemplo, Crosby (1984) encontró que las mujeres trabajadoras que estaban en desventaja en relación con sus compañeros varones, -quienes por cierto, sabían que estaban discriminando a las mujeres- indicaron percibir muy poca o nula discriminación

directamente hacia ellas en lo personal, a este fenómeno se le conoce como negación de la discriminación personal. Esta actitud protectora contra la discriminación, en donde las personas tienden a percibir menos discriminación personal que grupal, puede ser el resultado de múltiples factores entre los que se encuentran los procesos cognitivos y motivacionales. Este autor argumenta además que denunciar la discriminación en público, tiene un costo social. Se ha hipotetizado que las personas que se quejan de discriminación, tienen el riesgo de ser etiquetadas como hipersensibles, emocionales, inconformes y generalmente personas desagradables.

Stangor, Swim, Van Allen y Sechrist (2002) encontraron, a su vez, que algunos miembros de los grupos en desventaja, no lograban reconocer que la discriminación estaba dirigida hacia ellos o se equivocaban al clasificar ciertas conductas negativas como actos discriminatorios. En un estudio realizado con mujeres adultas y personas afroamericanas, encontraron que ellas no denunciaban actos de discriminación cuando estaban frente a otros miembros de grupos no estigmatizados. Por ejemplo, si no se aprobaba un examen en el que el profesor era hombre o euroamericano se expresaba públicamente que era por su propia falta de habilidad para aprobar la asignatura, pero en lo privado, es decir ante miembros de su mismo grupo estigmatizado, reportaron que no aprobaron porque existió discriminación. Lo anterior se debe, tal vez al costo social que tiene reconocer la discriminación frente a otros miembros de distinto grupo.

En la misma línea de investigación, Ruggiero y Taylor (1997) observaron que los miembros de grupos estigmatizados no declaraban casos de discriminación ante la duda o ambigüedad, por lo que se minimizaban las conductas discriminatorias y aceptaban que ellos mismos eran los responsables de las actitudes negativas, por lo que solamente se manifestaba discriminación cuando se tenía la plena certeza de la conducta discriminatoria. Posiblemente esto se debe a que al experimentar la conducta negativa, esta se vuelve sospechosa y el individuo a nivel privado la re-interpreta para descartar todas esas otras posibles causas en lugar de la discriminación, ya que el hacer atribuciones a la discriminación tiene un costo psicológico muy alto porque el mundo podría ser reconocido como un lugar en donde es posible que a otras personas “no les guste o no me acepten”. Darse cuenta de la discriminación, además, fuerza al individuo

a perder el control sobre los acontecimientos. Otra explicación tiene relación con las diferencias contextuales. Es decir, aunque los miembros de los grupos estigmatizados pueden desde el principio percibir la discriminación, prefieren no darle publicidad porque perciben el costo social del rechazo.

Kite y Whitley (2006), argumentan que existe una discrepancia entre la discriminación grupal e individual. Es decir, a pesar de que las personas pertenecientes a un grupo minoritario devaluado reconocen que hay discriminación hacia su grupo, no creen que tal discriminación este dirigida hacia ellos en lo personal. Esto probablemente se debe a la forma de procesar la información, es decir, que cuando las personas comparan su propia experiencia con la de los de su grupo, usan diferentes estándares para comparar. Siguiendo con esta idea, Armenta y Hunt, (2009) examinaron los efectos que tiene en los adolescentes afrontar la discriminación personal y grupal. Sus resultados mostraron que la percepción de la discriminación grupal está relacionada con una alta autoestima, mientras que la percepción de la discriminación personal con una baja autoestima personal. Por lo tanto, parece que la discriminación en términos generales afecta diversas áreas de la vida psicológica y social pero no siempre con resultados negativos. Por ejemplo, puede influir en detrimento de la salud física, salud mental y el desempeño académico. Sin embargo, podría ejercer un impacto positivo en la identidad étnica, el autoconcepto grupal, la capacidad de adaptarse y la fortaleza ante la adversidad, así como la perseverancia, la compasión, el colectivismo y la creatividad.

En Finlandia, Jasinskaja-Lathi, Liebkind y Perhoniemi (2006) y Liebkind, et al. (2004), realizaron varios estudios con adultos inmigrantes. Estos autores encontraron que la percepción de la discriminación tenía un impacto negativo en el bienestar emocional (autoestima, sentimiento de éxito y estrés psicológico) y que las experiencias diarias de discriminación, el no hablar el idioma del país receptor, el país de origen, la identidad étnica, las estrategias de aculturación del individuo y el tiempo de residencia en el nuevo contexto afectaban la salud física y mental de los encuestados. En general, los resultados mostraron relaciones entre la percepción de la discriminación y el bajo bienestar de los inmigrantes. Se encontró que las personas que dominaban el idioma de

la sociedad receptora tenían mayor número de experiencias de discriminación que aquellos que no lo dominaban, debido posiblemente a que estos últimos vivían en un estado de aislamiento social con una muy limitada interacción con el grupo mayoritario. La cuestión del idioma es notoria, debido a que posiblemente se piense que una persona que puede comunicarse con la sociedad receptora, porque domina su idioma, tendrá en teoría menos experiencias de discriminación debido a que será capaz de comunicarse sin problemas. Sin embargo, los resultados muestran que no necesariamente ocurre así ya que las personas que tienen un mejor dominio del idioma de la sociedad receptora, refieren más experiencias de discriminación debido a que la interacción los expone a un mayor número de oportunidades de discriminación. Además, encontraron que las personas que con una fuerte identidad étnica refieren niveles más bajos de estrés psicológico ante la discriminación. Un hallazgo interesante fue el que algunos de los participantes mostraran una actitud de identificación con el rechazo. Esta actitud, descrita en el Modelo que proponen Branscome, Schmitt y Harvey (1999), indica que, desde la perspectiva del rechazado, cuando se atribuye un fracaso personal a la discriminación, no significa que se debe a una causa puramente externa, ya que el pertenecer a un grupo étnico es una parte importante de la identidad social y por tanto de la identidad personal, por lo que el fracaso puede ser visto como una causa interna, de ahí que el rechazo se entienda como algo inherente a la persona y a su grupo. Es decir, que el percibir la discriminación puede llevar al incremento de la identificación grupal, lo cual ayuda al mantenimiento del bienestar psicológico ante una sociedad que devalúa.

Una contradicción importante que Jasinskaja-Lahti, Liebkind, Jaakkola y Reuter (2006) encontraron fue que los inmigrantes mantenían contacto con las redes de amigos y familiares que habían dejado en sus países de origen, dando como resultado, en algunos casos, una fuente de apoyo que promovía el ajuste a su nueva sociedad y, por lo tanto, los protegía contra los efectos de la discriminación. No obstante, se encontró también que esto los convertía en personas más sensibles y vulnerables ante las situaciones de discriminación. En suma, en este trabajo se manifestaron dos resultados distintos, uno que avala la teoría del contacto (Allport, 1954), la cual sugiere que el

contacto entre los grupos mayoritario y minoritario reduce el prejuicio y el otro basado en la teoría del conflicto, (Lange y Westin, 1985) que predice que la discriminación y el prejuicio se incrementan en lugar de reducirse debido al contacto prolongado. Estos resultados concluyen que aquellos inmigrantes que son más visibles, que tienen mayor tiempo de residencia y que culturalmente están más distantes de la sociedad receptora son socialmente menos aceptados y mayormente discriminados. En contraste, los que son relativamente más nuevos en el país, se parecen más al grupo mayoritario y culturalmente tienen menos distancia con éste, son más aceptados y por lo tanto menos discriminados. Los resultados en general mostraron que a mayor número de experiencias de discriminación, más fuerte era la identificación étnica. Esto posiblemente represente una manera de protegerse del impacto negativo del rechazo.

Umaña-Taylor et al. (2008) realizaron un estudio longitudinal para indagar la manera en que los adolescentes latinos afrontan la discriminación. En el mismo, encontraron que los jóvenes adoptaban una actitud proactiva como estrategia para afrontarla, de tal forma que este comportamiento mediaba entre la identidad étnica y la autoestima. Se encontró que el tener una identidad étnica fuerte estaba relacionado con el enfrentamiento proactivo a lo largo del tiempo. Asimismo,

En una línea similar, Phinney y Chavira (1995) realizaron un estudio para conocer de qué manera los adolescentes minoritarios (afro-americanos, japoneses y mexicanos) resolvían situaciones de discriminación, así como para conocer cuáles eran sus respuestas para evitar afectar la autoestima (como indicador de ajuste psicológico) y la identidad étnica (como componente clave en el autoconcepto). Sus resultados sugieren que los jóvenes utilizan diversas estrategias para enfrentarse a situaciones discriminatorias. La primera es a través del desafío. Aquí, el joven discriminado se expresa de manera insolente retando a los que discriminan. Una segunda estrategia sería la desviación o discrepancia hacia las normas del grupo mayoritario. La tercera estrategia consiste en evitar la relación con la persona que discrimina o rechazar la existencia del acto discriminatorio y una cuarta estrategia, implica aceptar y conformarse con la discriminación que ejerce el grupo dominante. Pero al margen de la estrategia que se utilice, los resultados obtenidos por Phinney y Chavira (1995)

muestran una relación significativa entre las actitudes de rechazo y exclusión y la forma de afrontar dicha discriminación.

Un planteamiento distinto para estudiar las formas de afrontar la discriminación es el expuesto por Harrell y Sloan-Pena (2006). En éste, las estrategias son agrupadas de acuerdo con su función, por ejemplo, cambiar la situación, cambiar uno mismo, calmar las emociones, distanciarse o distraerse, buscar apoyo o tomar acciones colectivas. En ocasiones, el distanciarse conlleva actitudes de autoseparatismo o autosegregación, las cuales pueden servir como defensa contra el rechazo, ya que posiblemente al aislarse de las personas que discriminan, la persona discriminada buscará afirmar su identidad con su grupo minoritario.

Graham y Juvonen (2001), en un estudio realizado con adolescentes en el que buscaban asociaciones entre la depresión, género, edad, nivel de aculturación y la victimización relacional, en niños y niñas México-americanos de primaria, encontraron que los niños y niñas víctimas de intimidación exhibían altas tasas de depresión, ansiedad, aislamiento y baja autoestima. Los resultados muestran que no todos los tipos de victimización afectan a los niños y niñas de la misma manera. Afirman que la victimización física pudiera estar relacionada con atribuciones externas, mientras que la victimización relacional (entre las que se encuentra la exclusión social) resulta de las atribuciones de autorresponsabilidad o autoculpa. Lo interesante de esta investigación consiste en el tipo de justificaciones que las víctimas de intimidación expresan sobre la causa de esta. Estos autores encontraron que aparece un patrón de autorresponsabilidad o de autoculpa por el maltrato. Una posible explicación de lo anterior está sustentada en la Teoría de la Atribución, que es parte de una propuesta sociocognitiva de la motivación humana, la cual sostiene que las causas de la intimidación pueden ser internas ("hay algo en mí"), estables ("las cosas siempre serán así") e incontrolables ("no hay nada que pueda hacer para cambiar esta situación"). Por lo tanto, las causas de la discriminación principalmente estarían centradas en la pregunta de ¿por qué? y la manera en que los individuos responden a ella. Dicha causa está ligada a dos alternativas: una de aproximación, en donde las víctimas tratan de buscar apoyo social para detener o cambiar la situación y la otra consiste en el

alejamiento como un intento para manejar las reacciones cognitivas o emocionales justificando que la situación no es tan grave o negándose a pensar en el incidente una vez que ocurrió.

2.5 A modo de conclusión

A modo de conclusión del presente capítulo y retomando los postulados de García Coll et al. (1996), es necesario reconocer que los procesos de aculturación, de reconstrucción de la identidad étnica y de la percepción de la discriminación a la que los miembros de grupos minoritarios (especialmente los inmigrantes latinoamericanos) están expuestos deben ser abordados de manera integral. Esto significa, como se menciona al inicio de este capítulo, que ninguno de estos tres factores que intervienen en el proceso de adaptación de los inmigrantes a su nueva sociedad es estático, sino que los tres se encuentran evolucionando y están siendo afectados continuamente por el contexto, el cual por cierto, también está en permanente cambio.

Una vez revisados los procesos de adaptación por los que tanto los miembros de grupos minoritarios, como los miembros de la comunidad receptora atraviesan, se concluye que la aculturación es un proceso multifacético que conlleva aspectos socioculturales, familiares y psicológicos, que afectan a los individuos de diferentes maneras, dependiendo también de sus características individuales y de la estructura social. La aculturación implica la interacción de por lo menos dos grupos sociales y los cambios que se produzcan a partir de ella. La asimilación, en contraste, constituye un ejemplo extremo de aculturación, en donde el grupo minoritario tiene la responsabilidad de cambiar para ajustarse a la sociedad receptora.

La situación a la que los inmigrantes se enfrentan cuando llegan a un nuevo país es indudable que se generan cambios en su identidad individual, la cual está conformada por una identidad étnica que le conecta necesariamente con un grupo de referencia. La identificación con el propio grupo étnico tiene consecuencias directas sobre la manera en que se realizan los intercambios con el grupo mayoritario. Es decir, dependiendo de la manera en que el individuo se asume como miembro de un grupo étnico, podrán emerger los recursos que utilice para hacer frente a las nuevas

situaciones. La identidad étnica, por lo tanto, es un elemento crucial en el proceso de aculturación de los inmigrantes y su fortalecimiento es importante desde las primeras etapas del desarrollo del ser humano.

La comunidad científica ha manifestado su preocupación por las serias consecuencias que en la vida de los miembros de grupos minoritarios tiene el percibir la discriminación por motivos étnicos (la salud física, psicológica y el bienestar socioeconómico de los grupos desfavorecidos). Sin embargo, todavía hay un largo camino por recorrer. La percepción de la discriminación es un asunto delicado que tiene características cada vez más sutiles, pero no por ello es menos serio. La percepción de la discriminación y de las situaciones de exclusión social por motivos étnicos está presente en la vida cotidiana de los niños y niñas, jóvenes y adultos, por lo que es esencial profundizar no sólo en el conocimiento de su adquisición y desarrollo, sino que se hace necesario conocer su propósito y sus consecuencias.

Por lo tanto, las consecuencias de la discriminación y las situaciones de exclusión social afectan diversas entidades en la vida de los miembros de grupos minoritarios: Entre ellas sobresalen la identidad étnica y el proceso de adaptación al nuevo contexto. Es importante recordar que no sólo son los grupos minoritarios los que se ven afectados por el fenómeno de discriminación y la exclusión, sino que los miembros del grupo mayoritario también modifican su estructura y sus relaciones. De manera que la manera en la que los miembros de los grupos minoritarios se desarrollan en este proceso, afecta como un bumerán sus relaciones con la sociedad receptora. De ahí el interés en este trabajo por analizar más de cerca las relaciones no sólo al interior de los grupos, sino las relaciones que se dan entre ellos.

CAPITULO 3. RELACIONES INTERGRUPALES Y EXCLUSIÓN SOCIAL

En los capítulos anteriores se ha analizado, entre otras cosas, la compleja situación que los inmigrantes latinoamericanos experimentan al llegar a su nuevo entorno y las dificultades económicas, sociales y, especialmente, psicológicas por las que atraviesan en ese dialéctico proceso de adaptación, de reelaboración de su identidad y de su capacidad para enfrentar las sutilezas de la discriminación.

En el presente capítulo se abordaran cuestiones relativas a lo que implica y significa la pertenencia a un grupo determinado de inmigrantes. Posteriormente, y de manera muy sintética, se analizan algunas de las teorías tradicionales que han intentado dar una explicación a la existencia del prejuicio. Adicionalmente, se ofrece una perspectiva general sobre la investigación reciente relativa a las relaciones intergrupales¹², poniendo especial atención a las relaciones conflictivas, actitudes discriminatorias y prejuicios entre los grupos. De manera complementaria, se analiza el empleo de las medidas de evaluación indirectas en el estudio de los prejuicios y las actitudes discriminatorias en los niños y niñas, para, finalmente, exponer algunos trabajos sobre la exclusión social y analizar las propuestas para la reducción de las actitudes negativas, prejuicios y exclusión.

3.1 Pertenencia grupal e inmigración

En una ceremonia oficial se escuchó el Himno Nacional de los Estados Unidos y la gran multitud de asistentes se puso de pie procediendo los ciudadanos de ese país a poner la mano en el pecho como señal de respeto. En ese momento una profesora bilingüe de 46 años, nacida en el estado de Texas, de abuelos inmigrantes mexicanos,

¹² Las relaciones intergrupales son aquellas en las que los miembros de un grupo tienen en relación con otro, ya sea de género, edad, etnia, así como un sinnúmero de asociaciones producto de intereses comunes. Al mismo tiempo resulta necesario aclarar que al hablar del endo-grupo, se está señalando al grupo propio y el exo-grupo tiene relación con el grupo externo, con el grupo de los otros (Verkuyten, 2002).

sorprendió a su interlocutor (un inmigrante mexicano, quien por cierto no se puso la mano en el pecho) con la siguiente pregunta, “¿Debo saludar, verdad?, porque esta es mi bandera, ¿no?”¹³

Cuando un inmigrante tiene hijos en Estados Unidos (independientemente del estatus legal de los progenitores) oficialmente los hijos adquieren la ciudadanía estadounidense. Sin embargo, es llamativo en el caso de los inmigrantes latinoamericanos, que los hijos extraoficialmente siguen siendo inmigrantes de segunda, tercera y cuarta generación, por lo que su identidad grupal en muchos casos se vuelve confusa, como lo muestra el caso de la profesora antes mencionado. Lo paradójico es que esta prolongación de segunda o más generaciones no se aplica a las comunidades de inmigrantes de otros grupos étnicos.

Para la mayoría de los miembros autóctonos en la sociedad receptora, el sentido de pertenencia a un grupo determinado pareciera no ser motivo de cuestionamiento alguno. Los ciudadanos autóctonos, han nacido en el país en que nacieron sus padres, han permanecido en él, comparten los valores y la cultura, conocen el sistema, tienen frecuentemente una familia extensa y no han tenido que ser arrancados de su lugar de origen dejando familia y amigos en su lugar natal. Tampoco tienen el estigma del idioma, ni del fenotipo distinto al de los autóctonos y, en casos extremos, no han tenido que ser separados de sus progenitores, ni arriesgar la vida para cruzar la frontera, de tal manera, que saber a qué grupo se pertenece en cuestión de identidad étnica o grupal no les representa duda alguna.

En cambio, la situación para los miembros de los grupos minoritarios, especialmente latinoamericanos, es totalmente distinta. Por ejemplo, cuando un inmigrante de cualquier parte de Latinoamérica que deja su país y llega a Estados Unidos, de entrada, su identidad automáticamente se ve trastocada en diferentes áreas ya que oficialmente deja de ser mexicano, salvadoreño o colombiano, para pasar a ser parte del grupo de los hispanos o latinos.

¹³ Anécdota real ocurrida en Houston, Texas y compartida con la autora de la presente tesis.

Pero uno de los cambios más notables que se producen en este proceso de emigrar tiene que ver con la identidad personal, la cual se ve afectada desde el punto de vista étnico, tanto a nivel individual como grupal, como consecuencia de la no pertenencia al grupo mayoritario. Es necesario distinguir entre el auto concepto y la identidad cultural, ya que ambos son aspectos independientes de la identidad personal y étnica (Swanson et al., 2008, p. 270). Es importante recordar que muchos de los inmigrantes formaban parte del grupo mayoritario en su país de origen y al llegar a Estados Unidos experimentan, entre otras cosas, actitudes estereotipadas, prejuicios negativos y conductas discriminatorias que vienen adosadas con la imagen del grupo minoritario latinoamericano.

En Estados Unidos, como ya se ha mencionado en repetidas ocasiones, la inmigración hispana tiene características muy específicas y los inmigrantes tienen que afrontar cuestiones tan esenciales como es el proceso de formación de su identidad étnica como parte de su identidad personal¹⁴. De ahí que se desprenda el siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los elementos que intervienen en que una persona se acepte o no como miembro de un determinado grupo étnico? La respuesta todavía está en proceso de elaboración. Sin embargo, diversos autores sugieren que entre los principales componentes que influyen se encuentran: a) la identidad étnica (Berry et al., 2006; König, 2009; Liebkind et al., 2004; Navas, et al., 2004; Padilla 2006, Suárez-Orozco, 2001; Vedder, 2005), b) la auto-identificación étnica con un grupo en particular (Aboud, 1988; Aboud y Sankar, 2007; Berry, et al., 2006; Doyle y Aboud, 1995; Phinney y Chavira, 1995; Quintana, 1998; Selman, 1980; y Vedder, 2005), c) el nivel de conciencia sobre los estereotipos (McKown y Weinstein, 2003; Quintana, 1998) y d) los procesos evolutivos que los niños y niñas atraviesan durante su desarrollo (Aboud, 1988; Aboud, 2005). Además, es necesario recalcar, que la identidad étnica, no sólo está conformada por elementos perceptuales y cognitivos, sino que también tiene un componente afectivo a través del cual se modifica la manera de sentir o de pensar de

¹⁴ Recordar que el sistema categoriza a las personas dependiendo de su idioma, su origen y sus rasgos físicos, por lo que en algunos casos los individuos pueden elegir el grupo étnico al que pertenecen. Es necesario hacer notar que a pesar de que el sistema clasifique a los individuos en cierto grupo étnico, los individuos no siempre se asumen dentro de dicha categoría étnica.

forma favorable o desfavorable sobre sí mismo, sobre el grupo propio u otros grupos (Lam, 2013; Phinney y Rotheram, 1987).

3.2 Presupuestos teóricos sobre el desarrollo del prejuicio

¿De dónde vienen las actitudes prejuiciosas de los niños con respecto a otros grupos? Nesdale et al. (2003) sugieren que la visión popular más ampliamente aceptada es la que afirma que las actitudes étnicas de los niños y niñas se aprenden de la misma forma que otras conductas sociales (p.177). Sin embargo, esta perspectiva ha cambiado, considerándose que los niños y niñas no son como esponjas que absorben las actitudes del grupo dominante (Aboud, 1998; Brown, 1995, Nesdale, 1999). Los procesos del desarrollo evolutivo, las experiencias, las características psicológicas y emocionales, así como el contexto, son algunos de los factores que intervienen en el desarrollo de las actitudes estereotipadas y el prejuicio.

Existen diferentes enfoques que han tratado de dar respuesta a esta cuestión, para lo cual es necesario hacer una breve pero consistente revisión de las más sobresalientes.

3.2.1 Teoría del reflejo social

Desde la perspectiva del reflejo social, el prejuicio infantil es considerado simplemente como el reflejo de las actitudes y valores de la comunidad, los cuales típicamente son transmitidos de padres a hijos. De acuerdo con esta perspectiva, (Horowitz y Horowitz, 1938) los niños aprenden ciertas actitudes hacia algunos grupos étnicos en particular, ya sea a través de la instrucción directa o de la observación e imitación de la conducta verbal o no verbal de sus padres. Esto podría ocurrir presumiblemente porque los niños son recompensados por la imitación de conductas o bien por identificarse con sus padres o por el deseo de querer agradarles. No obstante, en estudios más recientes, se ha encontrado una muy baja o una inexistente correlación entre lo que los niños aprenden y su nivel de prejuicios (Aboud y Doyle, 1996). Lo anterior pone de manifiesto que es incorrecto asumir que los niños y niñas son simples receptores de los prejuicios o actitudes étnicas dominantes que prevalecen en la sociedad. Por el contrario, se sugiere que el prejuicio étnico de los niños tiene relación

con la predominancia de las habilidades perceptuales-cognitivas del desarrollo infantil (Aboud, 1998; Aboud, 2005; Aboud y Doyle, 1993; Bigler y Libben, 2007).

3.2.2 Teoría del desajuste emocional

Inicialmente, en términos psicológicos, se atribuía que el prejuicio era debido a un desajuste emocional, es decir, como algo anormal, que se manifiesta en ciertas personalidades, esto es, en aquellas personas que muestran una personalidad autoritaria (Adorno, Frenkel-Brunswik, Levinson y Sanford, 1950). Esta teoría influenciada por el pensamiento freudiano sugiere, por tanto, que el prejuicio infantil es una manifestación provocada por un desajuste emocional originado por una disciplina estricta y represiva en la infancia. Bajo estas circunstancias, la respuesta del niño hacia sus progenitores son la frustración, el enojo y la hostilidad. Tales actitudes, son desplazadas hacia otras personas a manera de chivos expiatorios, las cuales aparecen como débiles, con menos autoridad y poder, como lo son los miembros de grupos minoritarios. Sin embargo, este enfoque ignora la influencia de otras personas (incluyendo la de los otros niños) en las relaciones intergrupales y las conductas de su ambiente social, incluyendo las actitudes de aquellas personas que son significativas para los niños, las normas sociales y las relaciones entre los miembros del grupo dominante y los grupos minoritarios.

3.2.3 Teoría del contacto intergrupar

La teoría del contacto intergrupar (Allport, 1954; Pettigrew y Tropp, 2005) es un enfoque teórico que durante las últimas décadas ha cobrado especial relevancia en la mejora de las actitudes intergrupales en las sociedades interculturales. La premisa fundamental de este enfoque sostiene que bajo ciertas condiciones el contacto entre los grupos puede intervenir en la reducción de la hostilidad entre los grupos. Obviamente el solo hecho de reunir a diferentes personas no disminuirá *per se* la hostilidad. Para ello, es necesario un cambio en las condiciones que producen la categorización social. Para ello, es necesario tener en consideración una serie de factores situacionales que determinan la manera en la que se produce la interacción como: a) la calidad, b) frecuencia, c) el ambiente en que se efectúa el contacto y d)

los roles y los estatus de las personas que están en tal situación. Adicionalmente, Allport identificaba cuatro condiciones necesarias para la estructuración de un contacto intergrupar óptimo: a) la igualdad de estatus de los participantes en la interacción; b) la consecución de objetivos comunes; c) la cooperación intergrupar; y d) el apoyo institucional (Pettigrew y Tropp, 2005).

3.2.4 Teoría sociocognitiva

El enfoque sociocognitivo (Aboud, 1988, 2005), hace especial hincapié en la contribución mutua de los procesos cognitivos universales y la experiencia social, pero entendiendo ésta como fruto de la interacción entre variables socio-culturales y el nivel cognitivo del individuo (Enesco y Navarro, 2003). Su propuesta sugiere dos secuencias sobrepuestas en el desarrollo perceptual-cognitivo.

Una secuencia involucra el proceso que domina la experiencia del niño en un tiempo específico. Se considera que el niño inicialmente está sujeto por los procesos afectivo-perceptuales asociados con el miedo a lo desconocido y su apego a lo familiar. Los procesos perceptuales, subsecuentemente lo dominan con una preferencia por lo similar (el propio grupo) y el rechazo a lo diferente (el grupo externo) siendo esto determinado primariamente por los atributos físicos (color de la piel, el idioma y el tamaño del cuerpo). Posteriormente, los procesos cognitivos toman lugar con el advenimiento del estadio de las operaciones concretas alrededor de los 7 años, para, posteriormente, llegar al pensamiento de las operaciones formales. El efecto de la transición a los procesos cognitivos es que el niño es progresivamente capaz de entender las cualidades de la gente de forma individual en lugar de grupal.

Por encima de esta secuencia, existe otra, la cual está relacionada con los cambios en el enfoque de atención del niño. Mientras que los niños más pequeños se enfocan fundamentalmente en sí mismos y en sus preferencias y percepciones, los mayores ya son capaces de ver a los individuos como miembros de cierta categoría o grupo. Un poco más tarde los niños se centran en las características individuales y no tanto en las cualidades grupales.

Aboud (1988) argumenta que las preferencias hacia el propio grupo y el prejuicio hacia el grupo externo se incrementan llegando a alcanzar su punto máximo a los siete años de edad, cuando las diferencias se hacen más evidentes. De cualquier manera, con el incremento de las habilidades cognitivas se produce un decline sistemático basado en las tendencias del grupo, el cual más adelante se hará más notable, cuando las habilidades cognitivas del niño se incrementen permitiéndole poner atención a las diferencias entre los individuos.

Una de las limitaciones más importantes de esta teoría es que ha resultado hasta cierto punto indiferente al contexto social y motivacional. Por ejemplo, las claves a las que los niños pequeños responden (color de la piel, obesidad, incapacidad) constituyen un distractor determinado socialmente, particularmente por las etiquetas y las evaluaciones aplicadas a los grupos por parte de niños y adultos. Por lo tanto, algunas, pero no todas las diferencias físicas, están asociadas a los prejuicios.

3.2.5 Teoría del dominio social

Otra perspectiva que se enmarca dentro de la teoría sociocognitiva es la representada por Elliot Turiel y sus estudios sobre razonamiento socio-moral. El planteamiento central de su propuesta establece que los individuos conforman su conocimiento social a partir de la interacción con el medio lo que les permite realizar inferencias y teorías acerca de los acontecimientos experimentados (Turiel, 1983). En este sentido, sostiene que desde su primera infancia los individuos forman sistemas conceptuales para interpretar sus experiencias con otros. De esta manera, el niño estructura su mundo social alrededor de tres categorías o dominios sociales: dominio moral, dominio 'societal' y dominio de decisión personal o psicológico. En suma, este modelo supone que existen relaciones sistemáticas entre el desarrollo y la naturaleza de los acontecimientos del medio con los que el niño se enfrenta. De esta forma, los juicios sociales que expresan los individuos están en consonancia tanto con el contexto específico donde se presenta un acontecimiento, como con el conocimiento social derivado de uno o varios dominios. Dicho conocimiento social y los juicios asociados a este, en determinado momento derivan en actitudes y conductas de exclusión social que pueden expresarse de maneras muy diversas.

3.2.6 Teoría de la identidad social

Este es uno de los enfoques que pone un mayor énfasis en los aspectos socio-motivacionales ya que afirma que la estructura social es muy importante en la manifestación del prejuicio étnico. De acuerdo con la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), conocida por sus siglas en inglés como SIT, el prejuicio y la discriminación hacia los miembros de grupos étnicos emanan del deseo de los individuos por identificarse con un grupo social a fin de incrementar su propia auto-estima, la cual consideran comparativamente superior a la de otros grupos. Al identificarse con el grupo, los individuos son percibidos como similares poseyendo características positivas por lo que son sujetos de predisposiciones positivas. En contraste, los miembros del grupo externo son percibidos como diferentes y poseen características menos favorables por lo que producen prejuicio y la discriminación (Brown, 1995; Hogg y Abrams, 1988).

3.2.7 Teoría del desarrollo de la identidad social

Se ha desarrollado un nuevo modelo fundamentado en la SIT pero que reconoce la existencia de algunos cambios en la conducta intergrupar de los niños, la cual está ligada con su desarrollo evolutivo. A la luz de los factores socio motivacionales, Nesdale (1999) ha propuesto la teoría del desarrollo de la identidad social (SIDT), basada en la teoría de la identidad social de (Tajfel y Turner, 1979).

La SIDT sugiere que el prejuicio étnico es el extremo final de un proceso que involucra cuatro fases secuenciales (indiferenciación, conciencia étnica, preferencia étnica y prejuicio étnico). Dichas fases esto varían en términos de motivación y de conductas, así como de los acontecimientos que precipitan los cambios de una fase a la otra.

Estas fases se exponen a continuación:

Fase 1: Indiferenciada. Antes de los 2 o 3 años, las características *raciales* no son importantes para los niños, ya que responden de forma aleatoria a los estímulos que captan su atención.

Fase 2: Conciencia Étnica. Emerge a partir de los 3 años, especialmente entre los niños de sociedades multi-*raciales*. Posiblemente se inicia a través de la identificación o la etiquetación que hacen los adultos del grupo externo cuando dicen por ejemplo “Si esa es una persona negra”. Es importante mencionar que los niños construyen las categorías sociales con bases idiosincráticas. Aquí, la auto-identificación étnica ocurre después de que el niño es consciente de las categorías *raciales* o étnicas (3 años) y se va perfeccionando esa capacidad de conocer todos los grupos raciales a los 6 -7 años (Aboud, 1988).

Fase 3: Preferencia Étnica. Una vez que el niño ha aprendido que pertenece a un grupo étnico, la auto-identificación étnica lo lleva a comprender que existe una estructura social en la comunidad, en donde aprende que existen diferentes grupos, relaciones entre sí y lenguaje utilizado para describir a otros miembros del grupo. El efecto de esta nueva percepción es doble. Por un lado, primero parece que se enfoca en su propio grupo y no en el grupo externo, en las similitudes en lugar de las diferencias, tiene cierta superioridad en lugar de inferioridad (Katz, 1976). Contrario a lo que Aboud (1988) ha enfatizado, es que la auto-identificación étnica no instiga automáticamente a enfocarse en el rechazo al grupo externo, sino que se manifiesta una preferencia por el grupo propio. Por otro lado, los afectos del niño por su nuevo grupo parecen ser comparativamente leves, se manifiestan más como una orientación que como una fuerte actitud. Es decir, en lugar de que el efecto de la identificación étnica se manifieste a manera de prejuicio hacia el grupo externo, este efecto aparece como una manifestación hacia el propio grupo. Es decir, las preferencias de los niños al elegir a sus amigos no están relacionadas con las preferencias étnicas o con las respuestas de los estereotipos del grupo externo (Fishbein e Imai, 1993). A partir de la aparición de la preferencia étnica para los miembros del grupo mayoritario, se genera un enfoque y una preferencia en su propio grupo étnico. Por su parte, los miembros minoritarios a menudo rechazan su propio grupo en favor del grupo dominante. Sin embargo, si la preferencia étnica es meramente una preferencia y no un prejuicio, la pregunta sería, ¿cómo esa preferencia étnica se cristaliza y se consolida hasta convertirse en una actitud negativa o prejuicio?

Fase 4: Prejuicio Étnico. Contrario a las afirmaciones de Aboud (1988) cuando afirma que el prejuicio disminuye a partir de los 7 años, como resultado de las adquisiciones cognitivas, es justamente en este periodo cuando el prejuicio se cristaliza y emerge en aquellos niños que muestran esas actitudes. Ocurre una modificación de cada uno de los enfoques perceptuales, afectivos, cognitivos y conductuales de los niños. En lugar de enfocarse en el propio grupo y su diferenciación positiva con el grupo externo, el prejuicio implica por lo menos un enfoque equilibrado en el grupo propio y el externo. En el prejuicio se manifiesta un desagrado hacia los miembros del grupo externo. En lugar de involucrarse y participar en las relaciones de amistad y juegos inter-étnicos, el prejuicio significa derogación y discriminación en contra de los miembros del grupo minoritario.

De acuerdo con la SDIT, el proceso de transición que lleva de la preferencia por el grupo propio al rechazo hacia los miembros del grupo minoritario depende de los siguientes aspectos:

Adquisición de la constancia étnica, esto significa que el niño comprende que su pertenencia a un grupo determinado es inmutable, es decir no cambia con la edad.

Adquisición de las habilidades sociocognitivas. En este proceso, los niños desarrollan la habilidad de ser empáticos y comienzan a participar en razonamientos con un alto nivel moral. Es decir, adquieren la habilidad de descentrarse de sí mismos y ubicarse desde la perspectiva de los niños minoritarios. Al respecto es necesario reconocer que existe poca evidencia que coincida con estas especulaciones, por lo que el impacto en el desarrollo social de las habilidades cognitivas de los niños sobre su prejuicio étnico, necesita seguir siendo evaluado.

Procesos de identidad social. Los niños comienzan a sentir desagrado por los grupos minoritarios. Esto ocurre cuando adoptan como suyas las actitudes negativas que prevalecen entre las personas que ellos valoran y con las que se identifican en su entorno social.

De acuerdo con este enfoque, existen además tres factores que facilitan este proceso de identificación y que influye en el cambio de la preferencia étnica al prejuicio. a) Los niños probablemente adoptan los prejuicios étnicos como suyos debido al consenso normativo en la comunidad. b) La tendencia para desarrollar el prejuicio étnico se incrementa cuando las situaciones de conflicto y de tensión crecen entre los miembros del grupo dominante y los grupos minoritarios. c) Las actitudes prejuiciosas de los niños mayoritarios serán mayores cuando sientan que el estatus social de su grupo étnico está siendo amenazado.

Finalmente podría concluirse que esta teoría reconoce la enorme influencia de los factores sociales en la adquisición del prejuicio en los niños.

3.3 Las relaciones intergrupales: El reto de cada sociedad

“Muchas formas de discriminación y preferencias pueden desarrollarse no porque los grupos externos son odiados, sino porque las emociones positivas como la admiración, simpatía y la confianza son reservadas para el grupo interno (Brewer 1999, p. 438)”

Desde el punto de vista de Tajfel (1981), las preferencias del grupo propio nacen de la necesidad de autoestima que los individuos tienen y por la identificación con ciertos grupos, ya que se cree que el grupo al que se pertenece es mejor que otros grupos (Tajfel, 1982; Tajfel y Turner, 1986). Como resultado de lo anterior, hasta los grupos mínimos creados experimentalmente ofrecen a las personas una oportunidad de reforzar su autoestima a través de preferencias del grupo interno. Igualmente, Aberson, Healy y Romero, (2000) en una revisión de 34 estudios encontraron que las personas que tienen una alta autoestima y que, por lo tanto, tienen más que perder si su autoestima se ve amenazada, exhiben más preferencias hacia su propio grupo que las personas con baja autoestima. Pero otras investigaciones también indican que cuando las personas experimentan una baja en su autoestima, tienen mayor predisposición a expresar prejuicios. (Fein y Spencer, 1997, p.40).

Una vez expuestas las diferentes perspectivas que contribuyen al entendimiento de las preferencias por el grupo propio y los rechazos hacia los miembros que

perteneces a otros grupos, resulta conveniente conocer de cerca los hallazgos sobre las relaciones intergrupales en los trabajos empíricos realizados con niños pertenecientes a grupos minoritarios¹⁵.

En un estudio realizado por Ghuman (1999) con jóvenes hindúes y pakistaníes residentes en Gran Bretaña, encontró que las relaciones intergrupales con la sociedad receptora eran más distantes si se pertenecía a la primera generación. Por su parte, los jóvenes de la segunda generación parecían optar por una actitud más integradora auto-definiéndose con una identidad mixta¹⁶ (en la que se mantiene la cultura, se aprenden las normas del país de acogida, pero sin omitir prejuicios y actitudes de discriminación). Se encontró, asimismo, que una identidad étnica bien asimilada, permite que las personas sean más abiertas y con ello acepten más fácilmente a los individuos de otros grupos.

Es importante señalar que aunque los factores de identidad étnica juegan un papel fundamental durante el proceso de auto-categorización, se ha encontrado que la tendencia general es que los niños prefieren pertenecer al grupo que tiene mayor estatus social y no al más devaluado socialmente (Bigler, Jones y Lobliner, 1997, p.540). Pero, ¿por qué ocurre esto?, ¿qué impacto tiene el saber que se pertenece a un grupo devaluado, en las relaciones intergrupales? Al respecto, Patterson y Bigler (2007) evaluaron a niños entre 5-11 años, situándolos al azar en grupos típicos y atípicos¹⁷, con el fin de evaluar su auto-estima, identificación con su grupo y preferencias por el grupo y por sus compañeros. Los resultados generales mostraron que los niños más pequeños del grupo atípico señalaron ser menos felices que los del grupo típico. Los niños del

¹⁵ Es conveniente mencionar que en la selección de las investigaciones, debido a la escasez de trabajos realizados exclusivamente con niños, hemos incluido también algunos estudios con población adolescente.

¹⁶ El concepto de identidad mixta resulta similar al empleado por Swann et al., (2009) en un estudio con adolescentes en donde describen que las personas pueden llegar a fusionarse con su grupo cuando su identidad personal y social se vuelven funcionalmente equivalentes.

¹⁷ Los grupos típicos y atípicos en esta investigación fueron grupos creados por los investigadores, en donde los participantes usaban camisetas de cierto color (azul-verde fuerte para los típicos y solo 2 o 3 de cada grupo -los atípicos- tenían que usar la camiseta del mismo color, es decir azul o verde pero en un tono más claro) para ser identificados.

grupo atípico, se evaluaron a sí mismos como más similares con su grupo y con una autoestima equivalente a la del grupo típico. Se sugiere que los rasgos que los hacen atípicos, les daban un sentido de mayor pertenencia grupal, especialmente en los más pequeños. En conclusión, se encontró que los niños de ambos grupos, afirmaron que era mejor pertenecer al grupo típico y los que pertenecían al grupo atípico (minoritario) deseaban cambiar de grupo.

En una misma dirección, Nesdale et al. (2003), encontraron en un estudio realizado con niños de grupos minoritarios y mayoritario de 5-9 años que, independientemente de la composición étnica del grupo, a los participantes les gustaba más su propio grupo. No obstante, si el grupo tenía un bajo estatus, el deseo de cambiar se incrementaba con la edad, pero no había intención de alinearse con individuos de la otra etnicidad, lo cual lleva a pensar que las preferencias étnicas dependen altamente de los constructos inmediatos de la situación social. De tal manera que las preferencias étnicas hacia el propio grupo, podrían convertirse en prejuicio étnico cuando los niños tienen un alto grado de identificación con su grupo y cuando las condiciones sociales conllevan una posible percepción de amenaza del grupo externo hacia el grupo propio (Nesdale et al., 2005).

Maykel Verkuyten, quien ha trabajado en Holanda con población inmigrante infantil y adolescente, ha profundizado en el estudio de las relaciones interétnicas y la discriminación. Con sus hallazgos ha contribuido a un mejor entendimiento sobre los procesos de categorización que los niños utilizan al determinar las preferencias por sus compañeros. Verkuyten y Kinket, (1999) en un estudio pedían a niños de 10-12 años que eligieran a los compañeros que querían tener. Los resultados mostraron que sus elecciones estaban basadas principalmente considerando las características psicológicas de los niños (afecto mostrado o inteligencia), luego por el género y finalmente se basaron en la etnicidad de los compañeros. En otro estudio, Verkuyten et al. (1997) analizaron los procesos que intervienen en la formación de las categorías necesarias para la clasificación de las personas, encontrando que las categorías étnicas y *raciales* son creadas y sostenidas en la conversación diaria. Es decir, sugieren que las categorías son construidas en el discurso, en el caso del prejuicio como derivación de

una categorización social por lo que cuestionan su carácter inminente. En otras palabras, el prejuicio no es solamente el resultado de estructuras cognitivas inmaduras, sino que, de acuerdo con la línea sociocognitiva, le otorga al discurso social un peso importante en la configuración tanto de la etnicidad, como de las actitudes hacia los diversos grupos étnicos, incluido el propio. De tal manera que las relaciones intergrupales están impregnadas por los hechos sociales que motivan su acción, siendo las condiciones sociales las que destacan las cuestiones étnicas y las convierten en un elemento del discurso diario (ya sea a través de los medios de comunicación o de la interacción diaria con otras personas).

En un reciente estudio canadiense realizado por Oxman-Martinez et al. (2012) en el que participaron adolescentes inmigrantes de diferentes países asiáticos, de 11-13 años, en el que se evaluaban la percepción de la discriminación, la exclusión étnica, el funcionamiento psicológico y el rendimiento escolar, se encontraron los siguientes resultados. Uno de cada cinco jóvenes señaló sentirse fuera de contexto, es decir, los chicos revelaban niveles más altos de aislamiento en comparación con las chicas. Además uno de cada diez, estaba socialmente aislado, pues nunca habían participado en actividades extraescolares, lo cual tiene también una relación directa con la situación económica. Naturalmente percibir estas situaciones, trastocaba su autoestima y su bienestar psicológico y, en consecuencia, su desempeño académico.

Los conflictos entre los grupos mayoritario-minoritario resultan obvios, sin embargo, vale la pena analizar otra posibilidad y es aquella que se manifiesta de manera muy sutil al interior de los grupos minoritarios entre sí. Como se ha mencionado antes, el caso de los mexicanos en Estados Unidos es particular, Bejarano (2005) da buena cuenta de ello al interesarse por realizar un estudio etnográfico durante cuatro años en un instituto localizado en una región fronteriza en el suroeste de ese país. En su investigación exploró los patrones de interacción que los jóvenes manifestaban al entrar en contacto entre ellos, así como las creencias y estereotipos expresados, implícita o explícitamente. La muestra estaba conformada por descendientes de mexicanos (chicanos) y mexicanos de reciente inmigración. Sus resultados apuntan a que en esas interacciones cotidianas había grandes dosis de conflictos inter-grupales

alentados por una estructura social que privilegia la división y jerarquización de los grupos. La autora utilizó el término de colonialismo interno para describir como la apropiación de valores sustentaba un separatismo al interior del grupo minoritario más poderoso. A través de ese proceso, el grupo opresor mayoritario intenta perpetuar su condición sobre los grupos oprimidos, los cuáles, a su vez, se convierten en opresores de otros grupos que consideran inferiores, como es el caso de los chicanos respecto a los mexicanos inmigrantes. Así mismo, encontró otro fenómeno al que llamó "otherization", que marca tanto la identidad como la relación inter-grupal. A través de este se exaltan las diferencias entre "ellos" y "nosotros", creándose un ser ajeno a mí, es decir, el "otro" sobre el que hay que marcarle límites en términos étnicos, nacionales y lingüísticos, los cuales deben quedar claros y ser vigilados constantemente.

Todos estos factores que producen tensión al interior de la vida del inmigrante se reflejan también en sus relaciones intergrupales, pero se incrementan si se encuentran mediadas por el idioma y por la disposición que se tiene para mantener relaciones de amistad entre diferentes grupos étnicos como se expone a continuación.

3.3.1 Las actitudes intergrupales y uso del lenguaje

Actualmente más de la mitad de la población mundial es bilingüe, pero en Estados Unidos esta situación parece estar al margen de los intereses de la nación. Los extensos debates sobre la educación bilingüe han pasado por alto el hecho de que el tema de la lengua de instrucción puede facilitar las actitudes intergrupales. Al mismo tiempo, parece que la investigación sobre las actitudes intergrupales ha ignorado el papel del uso del lenguaje en dichos procesos intergrupales. Así lo señalan Wright y Bougie (2007) en su artículo sobre la forma en la que el idioma puede ser un instrumento que permite reducir la discriminación entre los grupos. Un ejemplo es el caso de las escuelas que ofrecen programas de educación dual (en donde los miembros del grupo mayoritario están aprendiendo español y los minoritarios aprenden inglés, en la misma aula).

Existen estudios que muestran que las dos formas más comunes de discriminación que los niños y niñas inmigrantes sufren, está relacionada con su estatus étnico y con

su idioma (Fisher et al., 2000, p. 691). No obstante, este ejemplo es en realidad poco frecuente, ya que en varios estados se ha optado por la política del “English only instruction” (enseñanza en inglés solamente), creando con esto un sentimiento en los niños que no lo hablan, como si estuvieran en falta, lo cual va en detrimento de su autoestima. Oficialmente en las escuelas multiétnicas en Estados Unidos se promueve una actitud favorable hacia la multiculturalidad y se motiva, de alguna manera, para que entre el alumnado exista una interacción de amistad con niños de otros grupos étnicos. Sin embargo, respecto a esto último los resultados son menores de lo que se podría esperar, sobre todo si se compara con las relaciones de los niños holandeses y turcos en Holanda (Verkuyten, 2002) o con los canadienses (Aboud y Mendelson, 1996). Independientemente de los altos niveles de contacto, menos del 50% de los niños en Estados Unidos indica tener amigos de otro grupo étnico y su prevalencia decrece entre el cuarto y el séptimo curso escolar (Aboud y Sankar, 2007).

Es bien conocido que las relaciones entre los diferentes grupos étnicos, especialmente en donde se hablan dos idiomas, los niños se vean beneficiados en diferentes aspectos. Por ejemplo, Pettigrew y Tropp (2005) sugieren que los niños que tienen relaciones con personas de distintas etnias, desarrollan actitudes más positivas fomentándose una mayor intimidad, seguridad emocional y lealtad entre ellos. Parece ser que los niños que hablan con sus compañeros en un segundo idioma, desarrollan mejores habilidades de comunicación, particularmente habilidades sociolingüísticas (Aboud y Sankar, 2007). Sin embargo, a pesar de que teóricamente existen razones que validan los beneficios que aporta el ser no solo bilingües, sino bi-culturales, en la sociedad estadounidense todavía se deja ver la predominancia del inglés como idioma de instrucción y, por lo tanto, que sea la lengua de mayor estatus.

Canadá es pionero en la implementación de programas bilingües y sus propuestas se han expandido a otras naciones con resultados satisfactorios, ya que dichos programas no solo se centran en la enseñanza de los idiomas, sino que destacan también el modo en que influyen en el aula las relaciones de poder que rigen en la sociedad en las pautas de interacción entre docentes y alumnado (Cummins, 2002). Es importante señalar que en ese país, a pesar de que tanto el inglés como el francés, tienen un

estatus similar, se observa que la mayoría de los niños tienen más relaciones con su mismo grupo étnico y menos con otros grupos. En un estudio reciente sobre la amistad y la identidad en una escuela de idioma integrado en Canadá (en donde la instrucción se realiza la mitad del día en inglés y la otra mitad en francés), Aboud y Sankar (2007) encontraron que los niños tuvieron más amigos interétnicos que eran comparativamente iguales en número y calidad en relación con los amigos que tenían de su mismo grupo y sus relaciones no declinaron con la edad. Las relaciones de amistad interétnica estaban asociadas con el tener una fuerte identificación con el grupo externo, debido posiblemente a que los niños desarrollaron cierto apego con la profesora o con algún compañero que pertenecía al grupo externo (Cameron, Alvarez, Ruble y Fuligni, 2001).

Otro estudio que enfatiza el impacto en las relaciones intergrupales a partir de la instrucción en dos idiomas, es el que realizaron Wright y Tropp (2005). En su investigación analizan la actitud de niños blancos que reciben instrucción solamente en inglés en comparación con los que la reciben tanto en inglés como en español¹⁸. La literatura a este respecto indica que los niños blancos generalmente muestran una clara preferencia hacia el endogrupo en términos de (a) auto-evaluación positiva, (b) preferencia de amistades y (c) percepción de similitud entre ellos. Los hallazgos en este trabajo muestran claras ventajas de la educación bilingüe, debido a que una gran cantidad de estudiantes latinos en donde se enseñó solamente en inglés, obtuvieron una evaluación positiva, pero no al grado de elegirlos como mejores amigos, ni tampoco para afirmar que son similares a ellos. Por el contrario, en las clases bilingües, se encontró una mayor tendencia a seleccionar a los latinos como mejores amigos y como similares a ellos. Estos resultados son muy interesantes ya que la orientación positiva que los niños blancos tuvieron sobre los bilingües puede ser generalizada al exogrupo y no solamente a los niños del salón de clases. Finalmente se concluye que debido a que el idioma es la primera característica de la membresía grupal, el estatus de ese grupo es inherente al idioma que se habla, por lo que si en la instrucción se privilegia solo el

¹⁸ Tanto los grupos que recibían instrucción en inglés como los que la recibían en inglés y español, eran grupos multiétnicos en donde predominaba la población blanca y en menor número los latinos. Esta modalidad de *educación bilingüe* es conocida en el sur de Texas como *educación dual*, la cual por cierto, se efectúa en menor medida que la educación bilingüe.

inglés, los niños minoritarios crecerán considerando que para ser capaces de aprender deben hacerlo únicamente en inglés.

3.3.2 Las relaciones de amistad con los miembros de otros grupos étnicos

Las relaciones intergrupales positivas se presentan en diferentes niveles, que pueden ir desde el mínimo intercambio necesario para el desarrollo cotidiano de una sociedad, en donde predomina la tolerancia pero no la aceptación, hasta el establecimiento de relaciones íntimas de amistad. Pero para que existan relaciones intergrupales entre los miembros de distintos grupos étnicos es necesario que sus miembros cuenten con las condiciones físicas, sociales y emocionales para que esto se lleve a cabo. Por ejemplo, cuando se abordaba el tema de la aculturación en el capítulo anterior, se hacía referencia a las condiciones de vida que los grupos de inmigrantes tienen y que contrastan con las de la población receptora. Incluso se analizaba la forma en que los contactos sociales de los miembros minoritarios de la primera generación de inmigrantes eran más escasos en comparación con los contactos de los miembros de la segunda o tercera generación. Todo esto sin dejar de lado la actitud que la sociedad receptora tenga hacia los individuos minoritarios (Robinson, 2005).

Es importante considerar el contexto en el que se llegan a dar las relaciones de amistad entre los niños y niñas inmigrantes. Básicamente la población infantil tiene dos lugares principales en donde pasa la mayor parte del día: la escuela y su casa las cuales están inmersas en un mismo vecindario. Dadas las características de las condiciones de vida de los inmigrantes es común ver que en el vecindario hay una alta concentración de personas de su mismo grupo étnico, por lo que las interacciones con el grupo mayoritario quedan reducidas a las que le brinda el centro escolar.

De acuerdo con Brown (2015), las oportunidades de los niños inmigrantes para hacer y mantener amigos, a su vez se ven permeadas por las relaciones familiares y laborales de sus progenitores, las cuales muchas veces les llevan a tener un alto índice de movilidad. Tal situación, afecta no solo el tipo de relaciones que tienen con otros miembros de su grupo étnico, sino su calidad y duración. Incluso las relaciones de

amistad son también marcadas por las propias características del otro grupo minoritario hispano, pero no inmigrante con el que convive.

Verkuyten y Martinovic (2006) en uno de sus estudios sobre las relaciones de amistad con los miembros del exogrupo, hace referencia a la hipótesis de contacto (Allport, 1954), la cual, como se ha señalado anteriormente, propone que el contacto con los miembros del grupo externo, puede mejorar las percepciones y evaluaciones de ambos grupos. Al respecto, Gaertner y Dovidio (2005) y Pettigrew y Tropp (2005), sugieren que el contacto es necesario para la reducción de las percepciones negativas y que las relaciones de amistad son un pilar para lograrlo. Señalan, asimismo, que la amistad conlleva emociones positivas que afectan las actitudes hacia el grupo externo, incrementando los sentimientos de simpatía y preocupación por los problemas del otro grupo étnico.

Es común asumir que en los contextos escolares que cuentan con una población multiétnica, existen mayores posibilidades de encuentros intergrupales. Sin embargo, esto es cierto solo parcialmente ya que los encuentros intergrupales con niños de otros grupos étnicos dependen de una serie de factores que facilitan dichas relaciones de amistad. Por ejemplo, se ha encontrado que las percepciones sobre las similitudes de los niños con sus compañeros desempeña un papel importante en la elección de los amigos. Aboud y Mendelson (1996) proponen que los niños tienden a elegir como amigos a los niños de su mismo género, edad, grupo étnico e intereses y aficiones similares, por lo que las relaciones de amistad intergrupales, están determinadas no por el número de encuentros, sino por la calidad de estos. En uno de sus estudios detectaron que el compartir una actividad de interés común tuvo mayor importancia que el color de la piel en el momento de determinar las relaciones de amistad. En general, solo el 3% de los participantes mencionó el color de la piel cuando se referían a los factores que intervienen en la elección de una amistad potencial, lo cual puede ser un reflejo de los cambios ocurridos en los últimos 50 años relativos a la disminución explícita de expresiones que tienen que ver con lo racial (Gaertner y Dovidio, 2005; McGlothlin y Killen, 2005).

3.3.3 De la preferencia del grupo propio al rechazo del grupo externo

La mayoría de las investigaciones que han medido las preferencias intergrupales han empleado técnicas que llevan a los participantes a producir respuestas forzadas para elegir entre diferentes grupos sociales (P. ej., niñas y niños, muñecas negras y blancas, etc.). Esta metodología, de la cual se hablará más adelante, en ocasiones excluye la posibilidad de conocer la manera en que los niños utilizan la información disponible para juzgar de forma individual a los miembros tanto del grupo propio como ajeno (Aboud, 1988, Aboud y Amato, 2001). De ahí que en ocasiones erróneamente se asuma que preferir a un grupo implica rechazar a otro.

Actualmente se ha encontrado que la preferencia por el propio grupo no necesariamente conlleva un rechazo hacia los miembros de los otros grupos. En un estudio realizado con niños de seis años originarios de cinco grupos étnicos distintos, Bennett et al., (2004) analizaron la posibilidad de que el favoritismo hacia el propio grupo sea un fenómeno distinto a la derogación del grupo ajeno. Los datos reflejan una abrumadora evidencia de que los niños más jóvenes favorecen a su grupo sobre los otros grupos y que el rechazo hacia los otros grupos tiene alcances limitados. Por ejemplo, se demostró que algunos de los niños del estudio reproducían las actitudes de los adultos en ciertos contextos. A este respecto, Bigler Spears Brown y Markell (2001) proponen que la existencia de factores situacionales, pueden estar detrás del favoritismo grupal (como son los conflictos intergrupales, la competencia, el nivel de identificación con el grupo y el estatus percibido de este último).

En general, los estudios sobre etnicidad y género indican que a partir de los 3-4 años, los niños pertenecientes al grupo mayoritario, normalmente expresan más actitudes positivas hacia su propio grupo que hacia otros grupos (Aboud, 1988, Bigler y Liben, 1993; Nesdale, 1999). Incluso, se ha encontrado favoritismo explícito hacia el propio grupo, aproximadamente a los 5 años (Bigler et al., 2001; Nesdale y Flessner, 2001).

Además, se ha puesto de manifiesto que conforme avanza la edad los niños, a menudo muestran menos actitudes étnicas negativas hacia los grupos ajenos (Aboud,

1988; Aboud y Amato, 2001) y a la vez muestran niveles significativos de preferencias hacia su propio grupo (Augoustinos y Rosewarne, 2001; Bennett, et al., 2004; Rutland, 1999; Yee y Brown, 1994). Estos resultados podrían parecer hasta cierto punto contradictorios, especialmente si se sitúan los conceptos de preferencia y de rechazo en una misma línea. Sin embargo, existen otros trabajos empíricos que muestran una alternativa a esta posición dual¹⁹. Abrams, Rutland, Cameron y Marques (2003), en un estudio realizado con niños de 6-11 años, en el que tenían que evaluar las actitudes normativas (esperadas) de los miembros de su propio grupo y las del grupo ajeno, encontraron que a medida que los niños se hacen mayores, mantienen su identificación social de categorías y grupos particulares a través de la evaluación que hacen a nivel individual de los miembros del grupo, por lo que sus evaluaciones no se hacen de forma grupal. En otras palabras, los niños no abandonan o reducen las categorías basadas en los principios sociales, en lugar de ello, mantienen las diferencias importantes en dichas categorías a través de una evaluación individual. En suma, los autores sugieren que a medida que los niños crecen, comienzan a elaborar categorías múltiples y muestran evidencia de que pueden hacer diferencias tanto al interior de su propio grupo, como con el grupo externo.

En cuanto a las preferencias que los niños minoritarios tienen hacia otros grupos, diversos investigadores (Asher y Allen, 1969; Brand, Ruiz y Padilla, 1974; Clark y Clark, 1947; Porter, 1971; Rice, Ruiz y Padilla, 1974; y Swanson et al., 2008) han encontrado que existe una mayor preferencia por parte de los niños de grupos minoritarios hacia el grupo mayoritario. De acuerdo con Aboud y Doyle (1993), la preferencia hacia el grupo externo o exogrupo podría deberse básicamente a tres factores: a) una pobre auto-identificación étnica; b) a que las actitudes se desarrollen antes que el proceso de identificación y c) a que la aprobación social puede ser un factor determinante en el momento de elegir a quien se prefiere. Bajo esta propuesta es evidente que tanto los procesos de auto-identificación como los factores sociales y cognitivos juegan un papel

¹⁹ Maybury-Lewis y Almagor (1989, cit. en Holmes, 1995), sugieren que las culturas a través del mundo están organizadas a través de un principio de dualismo, es decir, todas las concepciones sociales, físicas y biológicas están basadas en relaciones tanto complementarias como opuestas, por lo que los primeros constructos dualísticos del universo de los niños está basado en categorías inflexibles como niña-niño; bueno-malo; son amigos-no son amigos, etc.

importante en el desarrollo de las preferencias. Sin embargo, cuando se observan las preferencias de los niños pertenecientes al grupo mayoritario, aparece un patrón diferente manifestando preferir a los miembros de su propio grupo sobre todo en las etapas tempranas de la infancia.

A partir de los 7-8 años de edad, los hallazgos en las investigaciones reflejan una falta de consenso. Por un lado, algunos estudios (Bigler y Liben, 1993; Katz y Kofkin, 1997) han encontrado una disminución del prejuicio conforme los niños se hacen mayores, mientras que otros (Milner, 1973; Rutland, 1999; Nesdale, 2004) no encuentran evidencia de esa disminución, sino que por el contrario, han observado un incremento de las actitudes prejuiciosas conforme avanza la edad (Nesdale, 2001; Rice et al., 1974).

Independientemente de si las actitudes de preferencia hacia el propio grupo aumentan o disminuyen con la edad, en lo que sí parece existir consenso es en la aparición de las inclinaciones a favor o en contra de ciertos grupos étnicos a partir de los 3 o 4 años de edad (Aboud, 1988; Asher y Allen, 1969). Además el incremento, la disminución o incluso la estabilidad de las actitudes negativas hacia otros grupos no dependen de un factor único, sino de una serie de elementos cognitivos, sociales y culturales que intervienen en su manifestación (Aboud, 2005; Aboud y Doyle, 1993; Cameron et al., 2001; Gomez, 2010, Levy, Rosenthal, Herrera-Alcazar, 2014; Nesdale, 2004).

A partir de lo anterior, podría sintetizarse que, en cuanto a las preferencias intergrupales se refiere, los niños pertenecientes al grupo mayoritario muestran una preferencia hacia su propio grupo que va aumentando con la edad pero al mismo tiempo van incrementándose los sesgos negativos hacia los grupos externos, aunque de manera menos drástica. Se pone de manifiesto la falta de consenso en cuanto a la evolución del prejuicio hacia los grupos ajenos, es decir en algunos casos aumenta, en otros disminuye o incluso se mantiene estable. De ahí a surgido la necesidad de profundizar en el estudio, no solo del porqué de las preferencias hacia un grupo, sino de entender

específicamente aquellas actitudes negativas entre las que se encuentra el prejuicio que tanto daño genera en el desarrollo de los individuos.

3.3.4 La exclusión social

La Convención de las Naciones Unidas para los Derechos de los Niños (UNICEF, 1989) fue creada con el fin de encargarse de los problemas que originan que los niños sean excluidos de los más básicos y fundamentales derechos humanos. Sin embargo, y a pesar de sus esfuerzos, aún sigue habiendo niños y niñas que sufren estrés, falta de motivación, aislamiento, rechazo y en ciertos casos, enfermedades debido a las consecuencias de la exclusión social. Dentro de las manifestaciones de la exclusión, aquella que está basada en la pertenencia a un grupo parece ser la más reconocible entre niños pequeños. Ya en la etapa pre-escolar, los niños afirman que es injusto excluir a alguien por su etnia o género (Theimer, Killen y Stangor, 2001).

Se sabe que durante el desarrollo de los años escolares, los niños expresan haber experimentado varias situaciones de discriminación, por ejemplo, a la mayoría de los niños (92%) les es familiar el término de discriminación, pero no antes de la edad de los diez años. En un estudio realizado por Verkuyten et al. (1997), que poner apodos fue uno de los ejemplos más frecuentes de discriminación, seguido de un reparto desigual de bienes y, por último, acciones de exclusión social.

En otro estudio con niños afro-americanos de 10 a 12 años, la mayoría de ellos indicó haber tenido experiencias de exclusión por lo menos una vez en relación con su etnia, incluso hubo insultos verbales o maltrato físico relacionados con su grupo étnico (Simons et al., 2002). En un estudio con minorías hispanas, Quintana (1998) encontró que un alto número de niños México-americanos de sexto curso informaron ser objeto de discriminación por miembros de otros grupos étnicos. Investigaciones recientes hechas con adolescentes indican que frecuentemente perciben discriminación en diferentes contextos (Wong et al., 2003).

En un estudio más, Fisher et al. (2000) encontraron que más de la mitad de los adolescentes afro-americanos y latinos señalaron situaciones como estas en lugares públicos: “en tiendas y restaurantes les atienden mal”. De igual manera, afirmaron que en los contextos escolares era en donde reconocían ser más discriminados. Además, el 32% de afroamericanos, el 38% de latinos y el 13% de caucásicos indicaron que habían sufrido exclusión escolar estructural. Por ejemplo, habían sido desalentados para inscribirse en clases avanzadas o se les había llamado la atención de manera errónea o injusta debido a su etnia.

Los niños y niñas desde que están en edad preescolar comienzan a hacer juicios sobre las actividades diarias, como si es justo que alguien se ponga al principio de la fila, hablan también ya desde los 3-5 años sobre cómo les afectan las relaciones de amistad, o sobre sus expectativas a la hora de compartir juguetes o materiales de trabajo. De tal manera que hacen uso de juicios sobre lo que les rodea. Basados en esta premisa, Cooley y Killen (2015) hicieron un estudio con niños de 3.5-6 años, en el que investigaron las evaluaciones de los compañeros del grupo en relación con un miembro que cambió las normas del grupo al colocar los materiales escolares de forma diferente (en forma igualitaria o desigual). Los resultados encontrados señalaron que los participantes mostraron un incremento de sus juicios sociales conforme avanzaba su edad.

A pesar de que actualmente en los estudios sobre exclusión no hay evidencia de que las cuestiones de género tengan un efecto en particular sobre la manera en que los miembros de grupos minoritarios la perciben, es importante conocer algunos estudios realizados hace algunos años. Brown y Bigler (2005), examinaron las percepciones de discriminación relacionadas con el género. En su estudio, les leían historias a niños de primaria en donde la maestra le daba una evaluación más positiva a un niño en lugar de a una niña o viceversa. Los resultados indicaron que ya desde los cinco años se le atribuye a la maestra la conducta de discriminación. Así mismo encontraron que ya a partir de los diez años, los niños pueden distinguir también entre la discriminación sutil o manifiesta. Además encontraron que conforme se desarrollan, parece que están menos dispuestos a hacer atribuciones a la discriminación (independientemente de la información situacional) debido a los costos psicológicos o sociales asociados con ésta.

El rescatar los argumentos que los mismos niños proporcionan sobre las conductas discriminatorias, es muy importante desde una perspectiva investigadora para el entendimiento de los procesos que los niños excluidos viven. En un estudio reciente sobre la dirección que los estudios sobre exclusión tienen, Abrams y Killen (2014) acertadamente argumentan que es necesario entender desde una nueva perspectiva de análisis la manera en que los grupos y los individuos viven, evalúan y entienden la exclusión (p. 3) Esa nueva plataforma debe incluir un análisis del desarrollo social considerando que la exclusión es igualmente dañina para niños o adultos. Las actitudes sociales y las experiencias desarrolladas en la niñez tienen implicaciones en las subsecuentes cogniciones y conductas en la vida adulta y ya una vez que se alcanza la edad esta.

3.3.5 Propuestas para la reducción de actitudes negativas, prejuicios y exclusión

Este apartado quedaría incompleto si no se abordaran algunas posibles soluciones a estos fenómenos. A pesar de que prevalece la exclusión intergrupala, una de las mayores barreras para su eliminación es, por increíble que parezca, la dificultad que las personas tienen para reconocerla a un nivel personal.

En un análisis extenso sobre las implicaciones que la discriminación tiene en el desarrollo de los niños y niñas, Marks, Ejesi, Mccullough y García Coll (2015) señalan que los daños pueden ser desde sencillos hasta graves, dependiendo de la manera en que cada individuo pueda afrontarla (p.325). Ante un evento de discriminación o exclusión, dos personas que lo viven, pueden tener y, de hecho tienen, maneras diferentes de enfrentarlo. Por ejemplo, se ha encontrado que tanto las mujeres como las minorías, están más propensas a percibir la discriminación en contra de su grupo que contra de sí mismas (Crosby, 1984).

Proyectos para disminuir el prejuicio se han desarrollado en diversos países del mundo muchos de los cuales están basados en los orígenes del mismo (Oskamp, 2000). Podría decirse que una de las formas más efectivas para lograr el cambio de actitudes es desarrollar empatía, es decir, la capacidad para ponerse en lugar del otro. Además,

Desforges et al. (1991) y Dovidio et al. (2005) proponen idear situaciones que lleven a interacciones cooperativas e interdependientes que busquen un fin común y en donde se logre que las personas cambien de un "nosotros y ellos" a un solo "nosotros". Por otra parte, las relaciones positivas que devengan en una amistad con personas de otros grupos, disminuyen significativamente los prejuicios. Asimismo, una educación basada en la aceptación y la tolerancia hacia opiniones y propuestas distintas o contrarias a las propias pueden contribuir a reducirlo. Si estas condiciones no están establecidas, el contacto podría tener como efecto la agudización de problema.

Diversos investigadores (Bigler et al., 2001; Wright y Tropp, 2005; Aboud y Sankar, 2007) coinciden en que la disminución del prejuicio y las actitudes discriminatorias tienen una solución compleja y que requiere de la participación tanto de la sociedad receptora como de los grupos minoritarios. Asimismo, Phinney y Chavira (1996) sugieren que existe una relación que se retroalimenta entre los grupos mayoritario y minoritarios, en cuanto a que es posible que si los inmigrantes perciben rechazo por parte de los autóctonos, la visión que los minoritarios tengan sobre estos últimos será negativa, de tal manera que ellos podrían optar por una separación en lugar de una integración.

En otro orden de ideas, (Brown, 2015; Closson et al., 2013; Wright y Tropp, 2005) contemplan que la instrucción bilingüe tanto para el grupo mayoritario como para los minoritarios, pudiera ser un elemento que beneficie las relaciones intergrupales y contribuya a la reducción de prejuicios, ya que pone a ambos grupos en una situación de igualdad, en donde ambos grupos se necesitan y se ayudan. Esto provee una clara afirmación del estatus del idioma de las minorías y lo posiciona como un idioma relevante debido a que también las figuras de autoridad lo utilizan.

Dentro del contexto escolar, el profesorado y el personal administrativo son figuras de autoridad que aun sin darse cuenta pueden privilegiar a uno o a otro grupo. Bigler et al. (2001), analizaron los efectos que el estatus del grupo tenía en las relaciones intergrupales, encontraron que estas fueron afectadas por la presencia implícita de vínculos con la autoridad y con el estatus de los grupos. Es decir, los niños pertenecientes al grupo con mayor estatus evaluaron a su propio grupo de forma más

positiva en comparación con el grupo externo, mientras que los niños pertenecientes al grupo devaluado, evaluaron tanto a su propio grupo como al grupo externo en forma equivalente. Se sugiere, por lo tanto, que los niños desarrollaron actitudes grupales tendenciosas, solamente cuando observaron que las figuras de autoridad determinaron a ese grupo como “característico” y esto fue utilizado en el salón de clases, de manera que la maestra “etiquetaba” a los miembros y daba un uso funcional a las conductas de los niños. Por lo anterior, esta investigación ofrece información relevante a tomarse en consideración cuando se plantean soluciones a la exclusión social y a la discriminación de los miembros de los grupos minoritarios, debido al trascendente papel que las figuras de autoridad desempeñan en las relaciones intergrupales.

Una manera alternativa a evitar el daño emocional que las situaciones de discriminación producen es la que Abrams et al. (2003) encontraron en un estudio en donde observaron que los niños pueden rechazar o aceptar enfrentarse a la discriminación y a la exclusión social, basándose en diferentes criterios. En particular, pueden enfocarse en el hecho de que pertenecen a un grupo determinado y adoptar las formas que mantienen sus diferencias con el grupo externo y de esa manera fortalecer su identidad o por el contrario, pueden tomar una actitud individual, de tal manera que utilizan información disponible para actuar de forma independiente, saliendo de la normativa del grupo (por ejemplo, asumir las consecuencias por no querer participar en determinado juego o hacer actividades que no son típicas de su grupo).

Diferentes investigadores (Brown, 2015; Cooley y Killen, 2015; St-Hilaire, 2002) están de acuerdo en que más allá de la familia, (la cual por cierto debe ser el primer lugar a donde un niño o niña que es víctima de discriminación debe acudir) los contextos escolares son una pieza clave para que la disminución de las conductas prejuiciosas, discriminatorias y de exclusión se reduzcan. Las propuestas son variadas pero todas coinciden en que es necesario primero educar al profesorado y personal escolar a fin de que tengan una actitud abierta a la multiculturalidad. A su vez, en los centros escolares, se puede proveer a diferentes niveles de una protección contra la discriminación. Desafortunadamente, al no llegar a comprender los procesos por los que los que el alumnado inmigrante está pasando, se puede caer en errores de

estigmatización escolar, debido a criterios empleados de manera equivocada, y por tanto, se puede llegar a diagnósticos educativos o médicos equivocados.

Los centros escolares, también pueden contribuir al establecimiento de políticas de monitoreo, programas de bienvenida, y reuniones en donde las cuestiones culturales y de etnicidad tengan un lugar entre el alumnado y los profesores.

Actividades como las mencionadas, pueden tener un impacto positivo en la identidad étnica de los niños y niñas que sufren exclusión y discriminación.

3.4 Las medidas indirectas en la investigación psicológica

Los psicólogos sociales y evolutivos se han visto en la necesidad de explorar nuevos métodos e instrumentos de evaluación de los prejuicios y de las conductas de exclusión en los niños a partir fundamentalmente de dos cuestiones importantes. Una tiene que ver con la naturaleza de las conductas de los seres humanos, las cuales se encuentran mediadas por procesos inconscientes o automáticos (Devine, 1989, 2001; Greenwald y Banaji, 1995). La otra, está relacionada con los cambios en las políticas sociales y en la legislación que de alguna manera castigan la expresión de actitudes discriminatorias debido principalmente a que resulta tanto inmoral e como ilegal hacer comentarios o actuar de forma prejuiciosa de manera abierta (Gaertner y Dovidio, 1986). Tal situación dificulta la detección de situaciones discriminatorias debido a la reciente suplantación del *racismo tradicional* por el *racismo moderno* (Augoustinos y Every, 2007).

Como resultado de lo anterior surgen algunas preguntas cuando se trabaja con niños. ¿Es posible medir las actitudes prejuiciosas y creencias implícitas aun cuando las personas en la mayoría de los casos ni siquiera saben que las tienen?, ¿cómo evaluar sus respuestas inconscientes?, ¿cómo evitar influir en sus respuestas?, ¿cómo evaluar lo que realmente piensan los niños sobre las situaciones de discriminación y los prejuicios sin que traten de ser políticamente correctos?

Con el fin de dar solución a algunos de los problemas detectados en el empleo de técnicas tradicionales, varios investigadores (Banaji, Hardin y Rothman, 1993; Fazio, Jackson, Dunton y Williams 1995; Gaertner y McLaughlin, 1983; De Houwer, 2006) se

han apoyado en mediciones implícitas o indirectas en diversas áreas de la psicología (evolutiva, social, clínica, personalidad, salud física, publicidad, etc.).

A pesar del auge en la utilización de este tipo de medidas, todavía no existe una clara definición. De acuerdo con De Houwer (2006), cuando se habla de medidas implícitas (contrarias a las medidas explícitas) se está haciendo referencia a una propiedad objetiva y funcional en los procedimientos para evaluar, ya que en este tipo de intervención, los investigadores no evalúan las actitudes de las personas en base a las auto-evaluaciones directas sobre el tema de investigación por parte de los participantes, sino que se hacen basados en sus conductas y en el objetivo que se tiene para evaluarlas. Se ha encontrado que las medidas implícitas proporcionan un índice de actitudes implícitas como reflejo de un impacto automático tanto de actitudes como de cogniciones activadas en la vida diaria. Esto significa que, dichas medidas proveen un índice de actitudes o cogniciones aunque los participantes: a) no sean conscientes de la actitud o cognición que se está midiendo, b) no tengan acceso consciente a sus actitudes o cogniciones y c) no tengan control sobre los resultados de lo que se mide en la investigación.

De acuerdo con lo anterior, podría afirmarse que el término medidas implícitas se refiere a ciertas propiedades funcionales de los resultados evaluados y no tanto al uso de las técnicas o instrumentos de evaluación.

En la literatura se ha encontrado también el término de medidas indirectas, lo cual ha creado hasta cierto punto confusión en relación a las medidas implícitas. En un intento por definir lo que son las medidas indirectas, De Houwer, (2006) señala que la mayoría de los procedimientos usados como medidas implícitas, pueden ser caracterizados como medidas indirectas. En contraste, muchos procedimientos tradicionales para medir las actitudes o cogniciones son directos. Esto significa que la connotación de medida indirecta se adjudica a un método o instrumento de evaluación, siempre y cuando esto sea determinado en las bases del estudio que se realiza en cuestión. Es esto, si en una investigación la recopilación de datos se obtiene a través de un auto-informe, esta situación no determina que sea necesariamente un método o medida directa, sino lo que le determina es la medición que se está haciendo de los

resultados. Para ejemplificar, Koole, Dijksterhuis y Knippenberg (2001), en sus estudios sobre los efectos de las letras en el nombre personal, les preguntaban a los participantes cuales letras del alfabeto les gustaban más. Los resultados mostraron que la gente prefería aquellas letras que formaban parte de su nombre. El impacto de este resultado pudo relacionarse con un índice de auto-estima, incluso al preguntárseles por qué les gustaban más esas letras, no se les pregunta directamente si se gustaban a sí mismos. Por lo tanto, el procedimiento de las letras del nombre, es un procedimiento directo de actitudes de preferencia de las letras, pero es al mismo tiempo un procedimiento indirecto en cuanto a la evaluación de la auto-estima, el cual era el objetivo de la investigación.

3.4.1 Su impacto en el estudio de los prejuicios y discriminación étnica

En la psicología cognitiva, los métodos indirectos han permitido a los investigadores conocer lo que la gente piensa bajo condiciones que previenen controlar el manejo de las impresiones exteriores. Al margen de los estereotipos *raciales* explícitos que Katz y Braly (1933) midieron en estudiantes universitarios, se sabe que las personas albergan preferencias "implícitas" fuera de su conocimiento y que mantienen actitudes prejuiciosas y asociaciones estereotipadas acerca de ciertos grupos, aún sin darse cuenta.

Fazio y Olson (2003) realizaron un interesante análisis sobre las investigaciones recientes en las que se han empleado medidas implícitas en diferentes dominios, como son las actitudes, la auto-estima y los estereotipos. Como parte de sus reflexiones, señalan que especialmente los trabajos realizados con niños, (Killen, Lee-Kim, McGlothlin y Stangor, 2002; McGlothlin y Killen, 2005; Rutland, 1999), son muy relevantes en cuanto a cognición social y aunque los estudios van en aumento, todavía no se ha logrado consenso en cuanto a sus conclusiones.

Por su parte, Crosby, Bromley y Saxe (1980) sugieren que debido a la ocultación de los prejuicios en la sociedad moderna, las técnicas que se usan en su estudio, tienen mayor confiabilidad si evocan respuestas inconscientes o automáticas, ya que los participantes no son conscientes de lo que se espera o de lo que se está evaluando en la investigación. Una de las técnicas más populares para sondear los prejuicios

implícitos es la Prueba de Asociación Implícita (IAT por sus siglas en inglés) (Greenwald et al., 2002). La IAT es una prueba computarizada que mide la velocidad con que las personas son capaces de categorizar varias palabras e imágenes y enfatiza el hecho de que los individuos identifican las palabras e imágenes más rápido cuando provienen de categorías relacionadas entre sí que cuando surgen de categorías que no están relacionadas.

Otra técnica muy popular es la denominada "inducción" (*priming* en inglés) (Wheeler y Petty, 2001; Wittenbrink, Judd y Park, 1997), la cual consiste en exponer a los participantes una palabra o una imagen que les evoca ideas o asociaciones que tienen que ver con un blanco de prejuicio (por ejemplo, cierto grupo étnico minoritario). Luego, una vez que un prejuicio o estereotipo implícito ha sido activado, los investigadores pueden medir su fuerza, contenido y efecto en otras actitudes, creencias y comportamientos. Usando esta técnica, Devine (1989) pidió a estudiantes universitarios blancos que vieran una pantalla que mostraba palabras tan rápidamente que no se podían detectar. El 80% de las palabras eran estereotípicamente asociadas con afro-americanos (ej. jazz, atletismo, básquetbol, esclavitud). En otro momento sólo el 20% de las palabras eran asociadas con afro-americanos. Enseguida, a estas personas se les pedía que leyeran un pasaje corto y que juzgaran las acciones de la persona a la que describían. Devine encontró que el 80% de las personas del grupo sin darse cuenta, habían sido "estructuradas" con palabras estereotipadas, juzgaron relativamente con más hostilidad a la persona (acto esperado por la activación general de un estereotipo hacia los negros). Además, esta activación ocurrió sin importar como habían sido clasificados los participantes en las medidas explícitas de *racismo*. Esto sugiere que aun cuando las personas no creen en estereotipos *raciales*, el solo hecho de saber acerca de los estereotipos es suficiente para activar la discriminación.

Existen en la literatura un buen número de estudios en donde se tiene por objetivo realizar mediciones indirectas de los prejuicios en los niños utilizando incluso pruebas proyectivas como el Projective Prejudice Test (Katz-Zalk, 1978). Este instrumento fue creado para evaluar las actitudes raciales de los niños a través de la interpretación verbal ante situaciones sociales, caracterizadas por personajes de

distinto color de piel. Es decir, los participantes proporcionan explicaciones prejuiciosas a las situaciones observadas y para ello se basan en el color de la piel de los personajes.

Como muestra de los múltiples instrumentos que pueden emplearse en este tipo de mediciones, Callejas (2007) estudió los prejuicios étnicos de niños españoles y latinoamericanos utilizando una medida implícita del prejuicio. Por una parte, se creó un programa de ordenador en el que los participantes de diferentes grupos étnicos interactuaban con otros niños en un juego competitivo. Por la otra, se aplicó una entrevista sobre cuestiones étnicas. Los resultados de ambos instrumentos analizados independientemente fueron en dirección opuesta; en el caso del juego se revelaron que los sesgos intergrupales aumentaron con la edad (Nesdale, 2001, 2004; Rice et al., 1974). En cambio, los resultados de la entrevista indicaron que el prejuicio disminuía con la edad (Bigler y Liben, 1993; Katz y Kofkin, 1997). Esos resultados muestran que cuando no se tiene conciencia de lo que se está evaluando, es posible que las respuestas de los participantes sean más automáticas o inconscientes.

Otros investigadores (Guerrero, González, Gómez, y Navarro, 2005; McGlothlin y Killen, 2005; McGlothlin, Killen y Edmonds, 2005) han desarrollado tareas ambiguas (a manera de medidas implícitas) para evaluar las características que predominan en las relaciones intergrupales con los niños. Este tipo de estudios se caracterizan por crear situaciones de ambigüedad en la interpretación de lo observado por parte de los participantes a partir de dibujos creados para tal fin. Como ejemplo, citamos un estudio realizado por McGlothlin y Killen (2005) en donde se evaluaban las actitudes intergrupales de niños blancos estadounidenses que asistían a escuelas étnicamente homogéneas. Para ello, se crearon tareas de situaciones ambiguas y luego se aplicó una evaluación de contacto intergrupar. Dichas tareas con situaciones ambiguas consistieron en la elaboración de tarjetas con dibujos en donde se mostraba que una transgresión podía haber o no ocurrido. Los participantes observaron las tarjetas con situaciones de dinero, de juguetes, académicas y de columpios. Por ejemplo, en lo que se refiere al dinero, se observan dos niños de pie en un parque de juegos. Un niño tiene el bolsillo de su pantalón por fuera y en su cara se refleja una expresión de angustia. Un billete

de un dólar está en el suelo detrás de él. Otro niño está agachado recogiendo el dinero. Para cada situación, había la posibilidad de que un niño blanco fuera el perpetrador y un niño negro fuera la víctima y viceversa. Los resultados revelaron que los niños blancos estadounidenses que asistían a escuelas étnicamente homogéneas mostraron tendencias en contra de los niños negros cuando el contexto era ambiguo y las intenciones poco claras. Las relaciones de amistad interracial también mostraron este patrón. Estos resultados sugieren que el contacto intergrupar contribuye a las preferencias raciales de los niños y les influye sobre sus juicios sobre las relaciones de amistad interracial.

Adicionalmente al problema que representan las medidas implícitas o indirectas en la evaluación de los prejuicios y de las conductas de discriminación, Devine et al., (2001) sugirieron que la cuestión del prejuicio no se resuelve tratando de encontrar formas inconscientes de evaluarlo, sino a través de una distinción en la concepción del prejuicio. Esto es, se argumenta que el prejuicio o las actitudes negativas discriminatorias están relacionadas con una actitud personal que no tiene relación alguna con las respuestas de deseabilidad social, sino con aspectos personales. Esta investigadora propone que existen dos maneras de interiorizar la información que se recibe del medio, una constituida por los estereotipos y la otra se refiere a las creencias personales (p. 204). En este sentido, los estereotipos son conceptos compartidos por la sociedad y que se adquieren durante la socialización en la infancia, de tal manera que se almacenan en la memoria y llegan a activarse en forma automática. Incluso, este proceso ocurre tan temprano que ni siquiera los niños están listos como para evaluarlos o comprobar su validez. De forma contraria, las creencias personales, requieren de un desarrollo de procesos de control más complejos, en donde la capacidad cognitiva se manifiesta de forma consciente. Por lo tanto, para Devine, si una persona no es prejuiciosa, se debe principalmente a que hace caso omiso de los estereotipos sociales y sus actitudes se basan en los valores igualitarios como parte de sus creencias personales.

Basándose en la distinción que Devine hace entre los estereotipos y las creencias personales, Enesco, Navarro, Paradela y Guerrero (2005) analizaron a niños españoles

y latinoamericanos. En sus resultados encontraron que todos los niños mostraron tener estereotipos, sin embargo la mayoría de estos estereotipos sociales y étnicos fueron positivos. Entre sus hallazgos encontraron: a) ambos grupos, (españoles y latinos) mostraron estereotipos negativos hacia los gitanos, b) los niños españoles tuvieron una percepción positiva hacia su propio grupo mientras que los latinos le atribuyeron una alta percepción negativa a su propio grupo y no a los españoles -pareciera que los latinos están muy conscientes del bajo estatus de su grupo étnico en términos de aceptabilidad social. Como conclusión, sugieren que los recursos cognitivos de los niños les permiten evaluar las representaciones sociales que rigen en un contexto social, pero conforme van creciendo, son capaces de cuestionar los estereotipos, por lo que es necesario considerar otras aproximaciones que considera los procesos de identidad social que intervienen en el desarrollo de las actitudes de los niños.

En las últimas décadas y debido a la llegada de una gran cantidad de inmigrantes latinoamericanos, se han desarrollado diversas investigaciones en el contexto español. Dichos trabajos se han abordado desde un enfoque sociocognitivo. Entre otras cuestiones, se han estudiado aspectos relacionados con el desarrollo de la conciencia étnica, la identificación, actitudes, categorización, estereotipos, etc. En algunos de estos estudios se han empleado medidas indirectas y ha resultado acertada su utilización debido a la necesidad de obtener respuestas más libres de deseabilidad social por parte de los participantes (Enesco et al., 2005; Giménez-Dasí, 1998; Gómez, 2010, entre otros).

Verkuyten y Kinket (1999) han observado cierto grado de alteración de los resultados en sus investigaciones debido a la posible deseabilidad social. Por ejemplo, en un estudio realizado con niños para conocer la importancia que la etnia tiene en el momento de formar categorías y cómo influye en sus actitudes prejuiciosas, en comparación con el género y las características psicológicas, encontraron que los niños basaban sus categorizaciones en estos dos últimos criterios (género y características psicológicas) dejando de lado el de la etnia. Concluyen que estos resultados se deban posiblemente a la presencia del efecto de la deseabilidad social, ya que no son ellos (los participantes), los encargados de determinar esa categoría étnica, sino los "otros",

esto con el fin de evitar que la desaprobación social recaiga sobre los propios niños participantes.

De manera similar, Stangor, Lynch, Changming y Glass (1992) quienes buscaban conocer la funcionalidad de las categorías sociales, encontraron que los niños más prejuiciosos hicieron sus categorías basándose en cuestiones de *raza*, mientras que los menos prejuicios se basaron en otras características como el género. Una de las limitaciones señaladas por los investigadores, consistió en que los resultados de su estudio fueron alterados posiblemente debido a que los niños se percataron de las expectativas sociales y respondieron atendiendo a ellas y no tanto a sus verdaderos motivos.

En términos generales, podría concluirse que las mediciones implícitas o indirectas, han sido y continúan siendo empleadas con el propósito de ofrecer mayor confiabilidad en los resultados de las investigaciones que tocan temas tan delicados que pueden ser fácilmente manipulables, tanto por los propios participantes, como por los investigadores.

CAPITULO 4. ESTUDIO EMPÍRICO

En este capítulo se describe el plan general del desarrollo del trabajo empírico de esta investigación. En primer lugar se presentan los objetivos y las hipótesis producto tanto de los planteamientos teóricos como de las investigaciones relativas al tema eje de esta tesis. Posteriormente se hace una descripción detallada del método que se ha utilizado y en el cual se especifican las características de los participantes, el procedimiento y los materiales utilizados. A su vez se especifican las medidas consideradas en la investigación y finalmente se explica la manera en que se analizaron los datos.

4.1 Objetivos e hipótesis de la investigación

El objetivo general de esta investigación ha sido el estudio de las concepciones infantiles sobre la exclusión social intergrupala entre iguales en niños inmigrantes latinoamericanos “recién llegados” (*newcomers*) que viven en Estados Unidos.

De forma específica, utilizando el formato de la entrevista semiestructurada, se ha pretendido indagar sobre lo que supone para estos niños y niñas la experiencia de emigrar explorando la inclinación o preferencia que expresan respecto al lugar que eligen para vivir: Estados Unidos o su país de origen. Esto se ha llevado a cabo desde dos perspectivas: a) empleando una fotografía como medida indirecta y b) a partir de su situación personal. Además, presentando otra medida indirecta a través de una lámina que representaba a un niño/a latinoamericano/a excluido de ser invitado a una fiesta de cumpleaños, se ha tenido el propósito de conocer si los niños y niñas eran capaces de reconocer de forma espontánea la situación de exclusión, sus razones y soluciones. Por último, empleando como símil la situación de la lámina, se ha intentado explorar si los niños y niñas latinoamericanas o alguien cercanos a ellos/as habían

experimentado una situación similar de exclusión durante el tiempo que llevaban residiendo en estados Unidos.

En cuanto a las hipótesis y en base a los trabajos previos (Brown y Chu, 2014; González, 2005; Merry, 2014; Quintana y Vera, 1999; Suárez-Orozco et al., 2010; y Verkuyten, y Martinovic, 2006) sobre el proceso de adaptación e incorporación a una nueva sociedad, se espera que los participantes que prefieran su país de origen lo hagan por causas relativas con las redes socio-afectivas. Por su parte, los que elijan Estados Unidos justificarán su respuesta por cuestiones concernientes con el bienestar económico-social.

En relación con la capacidad que los niños tienen para percibir las situaciones de exclusión social, se espera que todos los participantes la reconozcan de manera espontánea. De acuerdo con estudios similares (Armenta y Hunt, 2009; González, 2005; Killen y Stangor, 2001; Navarro et al., 2009; Verkuyten, 2002), se espera encontrar que la mayoría de ellos aludan, en mayor medida, a cuestiones relacionadas con factores personales.

Dada la situación de “recién llegados” de los niños y niñas inmigrantes del estudio, se espera que sus experiencias de exclusión y/o de otros se manifiesten en el plano interpersonal y dentro de su propio grupo.

4.2 Método

4.2.1 Participantes

Los participantes del estudio fueron 80 niños y niñas (40 niños y 40 niñas) de edades comprendidas entre los 69 meses (5;7 años) y los 127 meses (12;3 años) ($M=110.83$ meses, $SD=20.21$) que cursaban desde 1º hasta 5º de primaria. Todos los participantes eran de origen latinoamericano (identificados como “hispanos” en el registro escolar), la mayoría de ellos de México ($n=62$) y el resto de Centro y Sudamérica ($n=18$). Asistían a colegios públicos del Distrito Escolar de Pflugerville, localizado en la zona norte de la ciudad de Austin, Texas.

El nivel socioeconómico de las familias era bajo. Más del 90% de los padres y madres trabajaba en empleos no cualificados (p.ej. construcción 41%; empleado de servicios 24%; ama de casa 36%; empleada de restaurante 38%). Aunque la mayoría de los niños y niñas vivía con al menos uno de sus padres, es difícil determinar quiénes son las demás personas con las que convivían. Además, una característica general de dichas familias es la alta movilidad de sus distintos miembros y las largas jornadas laborales de los cuidadores principales²⁰.

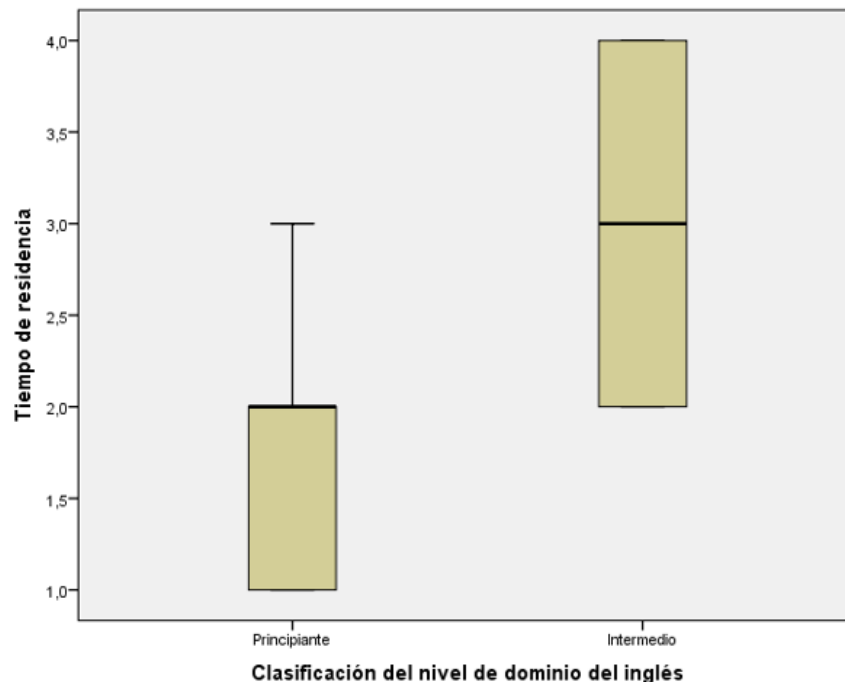
Todos los participantes eran inmigrantes con estatus de “recién llegados” de acuerdo con la normativa de la Agencia Educativa de Texas, cuyo tiempo de residencia en Estados Unidos oscilaba entre uno y cuarenta y ocho meses ($M= 25.34$ meses, $SD= 13.17$). De acuerdo con la regulación de dicha agencia, los niños y niñas recién llegados han de estar matriculados en clases bilingües con la finalidad de facilitar la incorporación paulatina al sistema educativo regular. Es decir, a clases en las que el idioma básico del currículo escolar es el inglés²¹. En el momento en que este tipo de alumnado se integra en el sistema educativo estadounidense, si la familia declara que en casa se habla como lengua materna otro idioma que no sea el inglés, se les aplica un examen estatal para identificar el nivel de inglés que poseen: 1) principiante, 2) intermedio, 3) avanzado, y 4) avanzado alto). Considerando lo anterior, 31 participantes del estudio se encontraban en el nivel de principiantes y 49 en el de intermedios. Es importante señalar que diversidad lingüística del distrito es muy amplia ya que entre su población se hablan más de 50 idiomas, al margen del inglés. Sin embargo, la población hispano-parlante es la más representativa con gran diferencia. El diagrama de cajas que se muestra a continuación representa de manera gráfica el tiempo de residencia en Estados Unidos y el nivel de inglés.

²⁰ De acuerdo con datos proporcionados por el distrito, aproximadamente el 60% del alumnado se encuentra, durante el curso 2015-2016 en una situación económica desfavorable. Muestra de ello, es que el 42.1% de los niños y niñas tiene acceso al almuerzo reducido o gratuito.

²¹ Según datos del distrito escolar de Pflugerville (www.pflugervillesd.net), en el curso 2015-2016, el 11.7% del alumnado del distrito está catalogado como Estudiantes con Desempeño Limitado del Inglés (LEP).

Figura 4.1.

Diagrama de cajas del Tiempo de residencia en Estados Unidos y la clasificación del dominio de inglés



La tabla 4.1 resume las características de la muestra a estudiar en donde se presentan las variables del sujeto.

Tabla 4.1.

Características de la muestra

Variables		meses	<i>M</i> (DT)	<i>n</i>
Grupos de Edad ²²	Muestra total	69-127	<i>M</i> = 110.83 (20.21)	80
	Grupo pequeños	69-107	<i>M</i> = 92 (10)	39
	Grupo mayores	110-148	<i>M</i> = 127 (9)	41
Tiempo residencia	Muestra total	1-48	<i>M</i> = 25.34 (13.17)	80
	1 año	1-12	<i>M</i> = 7.07 (3.03)	15
	2 años	13-24	<i>M</i> = 18.24 (3.43)	25
	3 años	25-36	<i>M</i> = 30.43 (3.25)	21
	4 años	37-48	<i>M</i> = 43.47 (3.65)	19
Nivel de inglés	Muestra total			80
	Principiante			31
	Intermedio			49

4.2.2 Procedimiento y materiales

Se administró una entrevista semiestructurada con varios apartados para evaluar las concepciones infantiles sobre la exclusión social entre iguales basada en relaciones intergrupales (grupo mayoritario y grupo minoritario). En este estudio se presentan las medidas referidas a (1) preferencia del lugar de residencia, (2) evaluación y justificación sobre la exclusión y (3) experiencias personales o de otros sobre la exclusión.²³

Todos los niños y niñas fueron entrevistados individualmente en áreas privadas de la biblioteca o en salones exentos de ruido en los colegios seleccionados. Las entrevistas se realizaron de forma individual con una duración aproximada de 40

²² A pesar de que en los análisis estadísticos empleamos la edad como "variable" no la debemos de considerar como estrictamente experimental ya que se trata de un *constructo* (Corral, 1994).

²³ La entrevista está basada en la empleada en la investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (González, 2005). La entrevista administrada abarca más aspectos a estudiar (Véase Anexo II en el que se ofrece la transcripción de una entrevista completa).

minutos. Cada entrevista fue audio grabada y transcrita literalmente para su posterior análisis²⁴.

Antes de la recolección de datos, se obtuvo el consentimiento informado de todos los agentes implicados en el estudio: niños y niñas, familias (Anexo III), personal administrativo de las escuelas y autoridades del distrito (véase el Anexo IV en el que se explica el procedimiento para la autorización de la realización del estudio). En el caso específico de los participantes, además del consentimiento informado se les comunicó verbalmente antes de iniciar la entrevista de que su colaboración y la información derivada de su participación era voluntaria, confidencial y anónima.

Se utilizó material visual de apoyo con el propósito de que sirviera como medidas indirectas o implícitas. Por una parte, se emplearon seis fotografías (10 x 13 cm.) de niños y niñas hispanos (3 hombres y 3 mujeres) de 1º, 3º y 5º grado con el fin de que los participantes se identificaran con él/ella. Dicho material fue empleado para evaluar el primer apartado referido a la preferencia del lugar de residencia.

Figura 4.2.
Fotografías empleadas

Para niños/niñas de 1er. y 2º curso



Para niños/niñas de 3º y 4º curso



Para niños/niñas de 5º curso



²⁴ Todas las entrevistas fueron realizadas y transcritas por la doctoranda. Es originaria de México y lleva residiendo en EEUU 19 años.

Por otra parte, se utilizó una lámina (21 x 29 cm.) que representa una situación de exclusión étnica (ver Figura 4.3). En ella aparece un niño/niña (denominados Mark/Jenny) repartiendo invitaciones de cumpleaños a un grupo de niños/niñas con rasgos étnicos similares (grupo mayoritario) y un niño/niña de rasgos físicos distintos (grupo minoritario) que se encuentra alejado del resto sin recibir invitación (el niño/a hispano/a que no está recibiendo invitación al cumpleaños se llama Luis/Sofía). En la viñeta se evidencian las características fenotípicas de los participantes, su forma de vestir y la distancia física entre los actores (Berry, Kim, Power, Young y Bijaki, 1989) de tal forma que se intentaba que los participantes se identificasen con el niño/niña hispano/a.

Figura 4.3.
Situación de exclusión intergrupala



Nota: Se empleó una que representaba y niñas y otra a niños.

Se ha recurrido al uso de medidas implícitas o indirectas por las siguientes razones. Por una parte, diversos autores (Devine, 1989; Devine, 2012; Forscher, Austin y Cox, 2012) sostienen que la naturaleza de las conductas de los seres humanos se encuentra mediada por procesos inconscientes o automáticos que se modifican evolutivamente. Según Houwer (2006), este tipo de medidas proporciona al investigador un repertorio de actitudes o percepciones específicas aun cuando los participantes no sean conscientes de la actitud o percepción que se está midiendo, no tengan acceso consciente a éstas y no posean el control sobre los resultados de lo que se trata de evaluar en la investigación (p.17). Por otra, autores como Pearson, Dovidio y Gaertner (2009) justifican su empleo con los cambios en las políticas sociales estadounidenses en las que, de alguna manera, se “sancionan” las expresiones y conductas relacionadas con la discriminación étnica (p.1). En otras palabras, es ilegal e inmoral expresarse o actuar de forma prejuiciosa de manera abierta.

En definitiva, las medidas implícitas e indirectas ayudan a solucionar las limitaciones que la entrevista o los cuestionarios generan. Los participantes pueden percibir lo que se espera en la entrevista influyendo en las respuestas originales, es decir, responden a lo que se desea socialmente (Devine, 1989). Se ha demostrado que las técnicas empleadas en el estudio del prejuicio tienen mayor confiabilidad si evocan respuestas inconscientes o automáticas. Esto significa que cuando los participantes no tienen consciencia de lo que se está evaluando, es posible que sus respuestas sean más automáticas o inconscientes (Guerrero, González, Gómez, y Navarro, 2005; McGlothlin, Killen, 2010, entre otros)²⁵.

4.2.3 Medidas

Experiencia de emigrar: Preferencia del lugar de residencia. Este aspecto fue evaluado en dos momentos. Al iniciar la entrevista se les mostró a los niños como medida indirecta la fotografía del niño/niña (*Juan/María* fue el nombre dado) diciéndoles que

²⁵ Para una visión más amplia de este aspecto remitimos al Capítulo 3.

era de su misma nacionalidad y edad y que también vivía en Austin. Se les solicitó que imaginaran que lo/la conocían y se les preguntó: “¿en dónde crees que le gusta a Juan/María vivir, en Austin o en [país de origen]?, ¿por qué?” Al final de la entrevista se realizó la misma pregunta pero relacionada con su situación personal “en dónde te gustaría vivir, en [país de origen] o en Austin?, ¿por qué?” Las respuestas relacionadas con la preferencia del lugar de residencia se categorizaron como 1= País de origen y 2 = Austin. Para las justificaciones de la elección del país de residencia se determinaron tres categorías: 1 = Red socio-afectiva (i.e. contexto familiar y relaciones de amistad entre iguales), 2 = Bienestar económico y social (i.e. capacidad adquisitiva, condiciones educativas, ambientales y de seguridad ciudadana) y 3 = Idioma (i.e. hablar o no inglés como facilitador en su integración social).

Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales. Para valorar esta sección, se utilizó, como medida indirecta, un dibujo que mostraba una situación de exclusión intergrupar en la que el niño excluido pertenece a la minoría hispana. Con el fin de conocer si los niños y niñas reconocían de forma espontánea la exclusión se les dijo “¿qué es lo que ves en el dibujo?, ¿qué está sucediendo?” y a continuación se les preguntó “¿por qué crees que Mark/Jenny no le invita a Luis/Sofía?” El reconocimiento espontáneo se categorizó como 1 = Sí reconoce la exclusión, 2 = No reconoce la exclusión. Con relación a las justificaciones empleadas se determinaron tres categorías: 1 = Etnicidad (i.e. rasgos físicos y/o étnicos, origen nacional, apariencia física, características culturales, lengua, etc.), 2 = Resistencia a la exclusión/Ausencia de relaciones interpersonales (i.e. resistencia a reconocer la exclusión, ausencia de contacto previo y/o de relaciones entre los actores), 3 = Relaciones conflictivas (i.e. relaciones negativas y/o conflictivas entre los actores de la lámina) y 4 = Actitudes negativas hacia el excluido (i.e. se responsabilizan al excluido de su propia exclusión). Para indagar las soluciones para evitar la exclusión se les dijo a los niños: “imagina que Luis/Sofía si quiere ir a la fiesta, ¿podría hacer algo para que Mark/Jenny le invite?”. Las respuestas se codificaron en dos tipos de respuesta: 1 = Condescendencia (i.e. conductas conciliadoras) y 2 = Aculturación y apariencia física (i.e. adaptación a normas y valores de la cultura mayoritaria y apariencia física).

Experiencias de exclusión personales o de otros. Para evaluar esta parte, se exploraron tres cuestiones relacionadas con las experiencias personales o de otros -ceranos a los niños- de exclusión intergrupar que han experimentado, sus causas y sus posibles soluciones. Para saber si los propios niños o personas cercanas a ellos habían tenido experiencias de exclusión por motivos relacionados con su pertenencia a su grupo étnico se les preguntó: "¿a ti o a alguien que conozcas le ha pasado algo parecido a lo de la historia del dibujo que hemos visto, o alguna vez has visto que dejen a alguien de lado por ser de otro país?, ¿qué fue lo que pasó?" Se codificó con 1 = No, 2 = Sí, si ellos u otros habían tenido ese tipo de experiencias. El tipo o naturaleza de la exclusión se agrupó en dos tipos de respuestas: 1 = Exclusión social y 2 = Rechazo y/o Agresión física o verbal. En consonancia con lo anterior, las respuestas relacionadas con las causas -o justificaciones- de la exclusión personal propia y/o de otros se clasificaron en tres categorías: 1 = Etnicidad, 2 = Conflictos interpersonales y 3 = Ausencia de relaciones interpersonales. Para determinar quién ha sido el que excluye se tomaron en cuenta dos criterios (incluyentes) idioma/pertenencia al grupo minoritario o mayoritario por lo que las respuestas se codificaron 1 = Habla español/Grupo minoritario, 2 = Habla español e inglés/Grupo minoritario y 3 = Habla inglés/Grupo mayoritario. Por último, para conocer el tipo de acciones o soluciones para evitar la exclusión se preguntó "¿qué se podría hacer para que esto no suceda?" Las respuestas se codificaron en 1 = Acciones del grupo minoritario, 2 = Acciones del grupo mayoritario y 3 = Acciones conjuntas.

4.2.4 Análisis de datos

Como primera actividad previa al análisis de los datos, se transcribieron las entrevistas en protocolos verbales. A continuación se realizó un detallado análisis de contenido por categorías de respuesta que permitió identificar el tipo y número de factores en cada una de las medidas. Este análisis previo ofreció una aproximación inicial a los datos. Posteriormente dichos factores fueron agrupados en categorías excluyentes que dieron lugar a las medidas antes mencionadas. Es importante señalar que para la elaboración de tales medidas se han contemplado cuestiones derivadas de la revisión teórica, así como las ideas infantiles recurrentes, incluso aquellas respuestas que a

pesar de no ser sistemáticas representan la oportunidad de reflexionar sobre las percepciones infantiles.

Para ejemplificar los resultados derivados de las diversas medidas utilizadas, se utilizan fragmentos literales de la entrevista. En ellos aparece H cuando el ejemplo corresponde a un hombre y una M si se trata de una mujer seguido de los años y meses entre paréntesis.

En el análisis se realizan tablas de contingencia contrastando las variables categoriales con las variables Grupos de edad, Tiempo de residencia en Estados Unidos y Nivel de inglés. Esta decisión obedece a resultados de estudios previos: Edad del inmigrante (Aboud y Sankar, 2007; Brown y Bigler 2005; Enesco et al., 2005; Killen, y McKown, 2005; Padilla, 2009); Tiempo de residencia (Berry et al., 2006; Cemalcilar y Falvo, 2008; Lopez, 2009; Markovizky y Samid, 2008; Nesdale et al., 2005) y el Dominio del idioma -en este caso Nivel de inglés- (Arzubiaga et al., 2009; Fisher et al., 2000; Lapresta 2006; Jasinskaja-Lahti et l., 2006; Kim y Suárez-Orozco, 2014; Robinson, 2005).

Para los análisis estadísticos se ha utilizado el programa SPSS (V. 20). Con el fin de comprobar la interacción de las variables Grupos de edad, Tiempo de residencia en Estados Unidos y Nivel de inglés con las variables categoriales, se efectuaron comparaciones de frecuencias a partir del estadístico Chi-Cuadrado. Un 20% de total de la muestra fue sometido a un análisis interjueces. Las medidas fueron evaluadas por una persona experta en el método clínico para establecer el índice de fiabilidad de éstas. Se obtuvo, en todas las medidas, un acuerdo por encima de $k = .80$ en la Prueba de Cohen.

Para finalizar, la tabla 4.2 resume lo que hemos denominado variables del sujeto y las medidas/categorías a contrastar. De acuerdo con los objetivos y predicciones propuestas, todas las variables del sujeto han sido utilizadas como variables independientes en los diferentes análisis.

Tabla 4.2.

Variables del sujeto y las medidas a contrastar

Variables del sujeto	Medidas	
. Grupos de edad	Experiencia de emigrar: Preferencia del lugar de residencia	.Preferencia del lugar de residencia (País origen, Austin)
.Tiempo de residencia		.Justificaciones preferencia lugar de residencia (Red socio afectiva, Bienestar económico y social, Idioma)
. Nivel de Inglés	Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales	. Reconocimiento de la exclusión social (Sí, No)
		.Justificaciones sobre la exclusión (Etnicidad, Resistencia a la exclusión/ ausencia de relaciones interpersonales, Relaciones conflictivas, Actitudes negativas hacia el excluido)
	Experiencias de exclusión personales o de otros	.Soluciones personales para evitar la exclusión (Condescendencia, Aculturación y apariencia física)
		.Experiencias de exclusión (Sí, No) y Naturaleza de la exclusión (Exclusión social, Rechazo/Agresión física o verbal)
		.Causas de la exclusión propia y de los otros (Etnicidad, Conflictos personales, Ausencia de relaciones interpersonales) y Los que excluyen (Hablan español/Grupo minoritario, Hablan español e inglés/Grupo minoritario, Hablan inglés/Grupo mayoritario)
		.Acciones intergrupales para solucionar la exclusión (Acciones del grupo minoritario, Acciones del grupo mayoritario, Acciones conjuntas)

CAPÍTULO 5. RESULTADOS

En este capítulo se exponen los resultados de la parte empírica de la investigación. Los resultados aparecen en el mismo orden en el que se describen las medidas. El orden de presentación en cada apartado es el siguiente. En primer lugar se exponen los resultados descriptivos (porcentajes y frecuencias). Posteriormente, se presentan los resultados derivados de la comprobación de las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia (4) y Nivel de inglés (2) con las variables categoriales mediante la prueba Chi cuadrado. Por último, y con la finalidad de ilustrar la información proporcionada, se ofrecen ejemplos concretos de los protocolos de la entrevista, con el fin de facilitar una comprensión más profunda del pensamiento infantil.

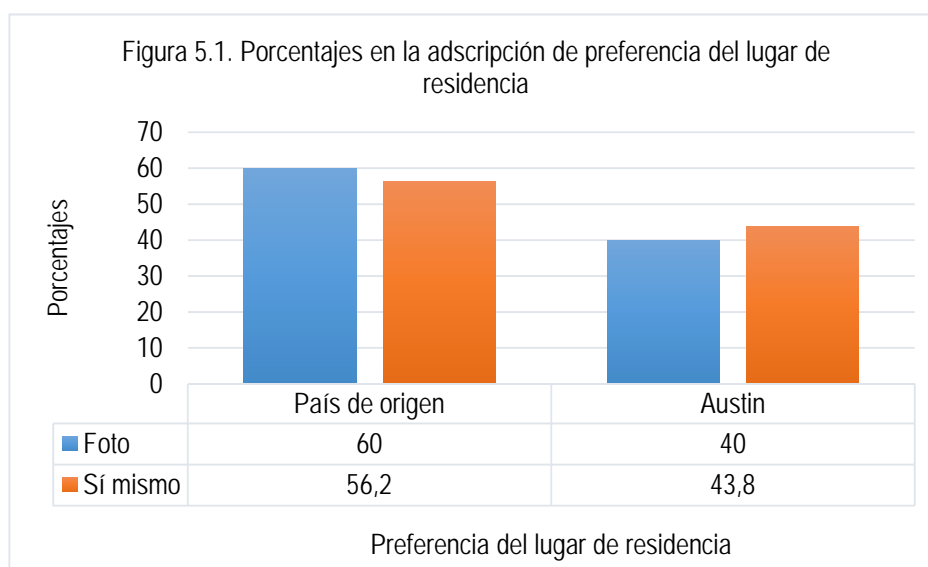
5.1 Experiencia de emigrar: Preferencia del lugar de residencia

Dada la condición de “recién llegados” de los niños inmigrantes”, el objetivo fundamental de este apartado es establecer un acercamiento a lo que supone la experiencia de emigrar y haber dejado su país de origen. Para ello, al inicio de la entrevista se les mostró una fotografía -como medida indirecta- de un niño/a (Juan/María) diciéndoles que era de su misma nacionalidad y edad e indicándoles que también vivía en Austin. Se les solicitó que mencionasen si prefería vivir en Austin o en su país de origen. Además, al final de la entrevista se les preguntó lo mismo relacionado con su situación personal. En ambos casos se les requirió que justificaran por qué elegían uno u otro lugar.

5.1.1 Preferencia del lugar de residencia

Como se puede apreciar en la Figura 5.1, los resultados para las dos situaciones son muy similares. Más de la mitad de los participantes prefieren como lugar de

residencia el país de origen tanto para el caso de la medida indirecta - el niño/niña de la foto (Juan/María)- (60%, $n = 48$), como para su situación personal (56.2%, $n = 45$). Evidentemente, los resultados relativos a la preferencia de vivir en Austin son la contrapartida: 40% ($n = 32$) y 43.8% ($n = 35$), respectivamente.



Con el fin de comprobar si existía una consistencia interna entre las respuestas referidas a la medida indirecta y las del propio participante, se realizó una tabla de contingencia para observar su interacción. Como muestra la Tabla 5.1, del 60% de los participantes que afirmaron mediante la medida indirecta -foto- vivir en el país de origen, el 53.8% sostuvo también preferir su país de origen al preguntarles por sí mismos. De la misma manera, del 40% de los niños y niñas que dijeron que el niño/a de la foto prefería vivir en Austin, el 37.5% mantuvo su respuesta cuando se les preguntó por su situación personal. El análisis estadístico mediante la prueba Chi cuadrado arrojó diferencias estadísticamente significativas $X^2(1, n = 80) = 54.18, p = <.001$.

Tabla 5.1.

Porcentajes y frecuencias en consistencia interna preferencia del lugar de residencia: Foto y Sí mismo

		Lugar donde quiere vivir		
		Sí mismo		
		Austin	País de origen	Total
		% (n)	% (n)	% (n)
Lugar donde quiere vivir	Austin	37.5 (30)	2.5 (2)	40 (32)
Foto	País de origen	6.2 (5)	53.8 (43)	60 (48)

5.1.2 Justificaciones relacionadas con la preferencia del lugar de residencia

En la Tabla 5.2 se muestran las categorías derivadas de las explicaciones sobre el lugar en el que prefieren vivir.

Tabla 5.2.

Descripción de las categorías para las justificaciones relacionadas con la preferencia del lugar de residencia

Aspecto	Categorías	Descripción
<i>Justificaciones</i>		
	Red socio-afectiva	Se refiere a respuestas que hacen alusión a la red socio-afectiva relacionada principalmente con el contexto familiar y las relaciones de amistad entre iguales. (p. ej. <i>porque quiero ver a mi abuela, a mi abuelo y a mis tíos; porque tiene muchos amigos; porque aquí trabajan mucho mis papás y casi no los veo; allá me divierto más con mis primos; Extraña a sus abuelitos y platicaba con su papá</i>).
	Bienestar económico y social	Se hace referencia a argumentos que reflejan aspectos económicos como la capacidad adquisitiva, condiciones educativas (instalaciones, profesorado, sistema de enseñanza), a cuestiones ambientales y de seguridad ciudadana en donde las situaciones de inseguridad social tales como asaltos, drogadicción y agresiones se ven disminuidas (p. ej. <i>aquí se encuentra todo y mi papá gana más dinero; aquí todo es más bonito; los parques, las casas, tengo muchos juguetes; voy a una mejor escuela y aprendo mucho; la maestra no me pega; allá hay mucho peligro; en México hay mucha tierra</i>).
	Idioma	Argumentos que hacen mención al hecho de hablar o no inglés como facilitador en su integración social (p. ej. <i>porque podría hablar en dos idiomas; yo me demoré en tener amigos porque no hablaba inglés; no iba a tener amigos porque no iba a poder hablar con ellos en inglés</i>).

5.1.2.1 Medida indirecta: foto

En la Tabla 5.3 se presentan los resultados relacionados con las justificaciones sobre la preferencia del lugar de residencia cuando el participante habla sobre el niño/niña de la foto. Resulta interesante comprobar las explicaciones relacionadas con el lugar preferido.

Tabla 5.3.

Porcentajes y frecuencias en la adscripción de justificaciones sobre preferencia lugar de residencia foto

	Categorías			
	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total
Lugar donde quiere vivir	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Austin	11.2 (9)	26.2 (21)	2.5 (2)	40 (32)
País de origen	46.2 (37)	13.8 (11)	0 (0)	60 (48)

Así por ejemplo, en términos generales se puede apreciar que los argumentos relacionados con el “Bienestar económico y social” son mencionados en mayor medida cuando se prefiere como lugar para vivir para el niño/a de la foto Austin (26,2%). Por el contrario, -y en mayor medida- se alude a cuestiones concernientes con la “red socio-afectiva” (46,2%) el país de origen. En este caso, a través de los resultados de la prueba Chi cuadrado se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la elección del lugar donde quiere vivir $X^2(2, n = 80) = 19.75$, $p = <.001$) y sus justificaciones.

5.1.2.2 Situación personal

Como se puede observar en la tabla 5.4 los resultados relacionados con los argumentos que los participantes emplean para justificar la preferencia del lugar de residencia para sí mismos, son muy similares que para los de la foto. De esta forma, encontramos de nuevo que las explicaciones que hacen alusión al “Bienestar económico y social” son las más mencionadas al preferir Austin (22.5%), mientras que los argumentos referidos a la “Red socio-afectiva” son los que más se mencionan al preferir vivir en su país de origen (38.8%).

Tabla 5.4.

Porcentajes y frecuencias en la adscripción de justificaciones sobre preferencia lugar de residencia sí mismo

	Categorías			
	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total
Lugar donde quiere vivir	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Austin	17.5 (14)	22.5 (18)	3.8 (3)	43.8 (35)
País de origen	38.8 (31)	17.5 (14)	0 (0)	56.2 (45)

La prueba del Chi cuadrado mostró diferencias estadísticamente significativas entre las elecciones del lugar de residencia $\chi^2(2, n = 80) = 8.81$, $p = <.012$) y las justificaciones ofrecidas.

5.1.2.3 Comparación en las justificaciones foto/sí mismo: preferencia Austin

La Tabla 5.5 describe, de manera comparativa (foto y sí mismos), los porcentajes y frecuencias de las distintas categorías por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés. Es importante mencionar que, debido a que se busca cotejar los argumentos de los participantes desde sus dos diferentes perspectivas, en la tabla aparecen unos al lado de los otros los resultados derivados de la foto y los de sí mismo.

Tabla 5.5.

Justificaciones sobre la preferencia de Austin como lugar de residencia en foto y sí mismo. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías							
	Foto				Sí mismo			
	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	21.9 (7)	34.4 (11)	0 (0)	56.2 (18)	22.9 (8)	31.4 (11)	0 (0)	54.3 (19)
Mayores	6.2 (2)	31.2 (10)	6.2 (2)	43.8 (14)	17.1 (6)	20 (7)	8.6 (3)	45.7 (16)
Un año	6.2 (2)	6.2 (2)	0 (0)	12.5 (4)	14.3 (5)	2.9 (1)	0 (0)	17.1 (6)
Dos años	9.4 (3)	15.6 (5)	6.2 (2)	31.2 (10)	8.6 (3)	14.3 (5)	5.7 (2)	28.6 (10)
Tres años	6.2 (2)	28.1(9)	0 (0)	34.4 (11)	14.3 (5)	17.1 (6)	2.9 (1)	34.3 (12)
Cuatro años	6.2 (2)	15.6 (5)	0 (0)	21.9 (7)	2.9 (1)	17.1 (6)	0 (0)	20 (7)
Principiante	12.5 (4)	21.9 (7)	0 (0)	34.4 (11)	20 (7)	20 (7)	0 (0)	40 (14)
Intermedio	15.6 (5)	43.8 (14)	6.2 (2)	65.6(21)	20 (7)	31.4 (11)	8.6 (3)	60 (21)

Lo que se desprende de la comparación es que los porcentajes de una y otra situación no difieren sustancialmente al cotejar los resultados globales de las distintas variables/categorías. Efectivamente, los resultados porcentuales son muy similares cuando el niño justifica la elección de Austin como lugar de residencia preferido para vivir tanto para el niño/a de la foto como para sí mismo.

El análisis de la prueba de Chi cuadrado -tanto para la medida indirecta como para la situación del propio participante- para conocer la interacción de las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en Austin (4) y el Nivel de inglés (2) con las categorías que justifican por qué preferían vivir en Austin, (3), no reveló diferencias estadísticamente significativas como se puede apreciar en la tabla 5.6.

Tabla 5.6.

Preferencia del lugar de residencia, Austin: Inferencias Foto y Sí mismo, justificaciones y variables

	Foto y Justificaciones Querían vivir en Austin			Sí mismo y Justificaciones Querían vivir en Austin		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Edad	4.394	2	.111	3.946	2	.139
Tiempo de residencia	9.176	6	.164	9.890	6	.129
Nivel inglés	4.320	2	.115	2.593	2	.274

*p<.05, ** p<.01

5.1.2.4 Comparación en las justificaciones foto/sí mismo: preferencia país de origen

Al igual que en el apartado anterior, en la Tabla 5.7 se comparan (foto y sí mismos), los porcentajes y frecuencias las justificaciones de las distintas categorías por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés pero en este caso para el país de origen.

Tabla 5.7.

Justificaciones sobre la preferencia del país de origen como lugar de residencia en foto y sí mismo. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías							
	Foto				Sí mismo			
	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total	Red socio-afectiva	Bienestar económico y social	Idioma	Total
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	31.2 (15)	12.5 (6)	0 (0)	43.8 (21)	28.9 (13)	15.6 (7)	0 (0)	44.4 (20)
Mayores	45.8 (22)	10.4 (5)	0 (0)	56.2 (27)	40.0 (18)	15.6 (7)	0 (0)	55.6 (25)
Un año	18.8 (9)	4.2 (2)	0 (0)	22.9 (11)	15.6 (7)	4.4 (2)	0 (0)	20 (9)
Dos años	25.0 (12)	6.2 (3)	0 (0)	31.2 (15)	17.8 (8)	15.6 (7)	0 (0)	33.3 (15)
Tres años	16.7 (8)	4.2 (2)	0 (0)	20.8 (10)	15.6 (7)	4.4 (2)	0 (0)	20 (9)
Cuatro años	16.7 (8)	8.3 (4)	0 (0)	25 (12)	20 (9)	6.7 (3)	0 (0)	26.7 (12)
Principiante	33.3 (16)	8.3 (4)	0 (0)	41.7 (20)	28.9 (13)	8.9 (4)	0 (0)	37.8 (17)
Intermedio	43.8 (21)	12.6 (7)	0 (0)	58.3 (28)	40 (18)	22.2 (10)	0 (0)	62.2 (28)

De nuevo los valores resultantes son bastantes similares en las distintas variables/categorías al justificar la elección del país de origen como lugar de residencia preferido para vivir tanto para el niño/a de la foto como para sí mismo.

El análisis inferencial de los resultados arrojados por la prueba del Chi cuadrado indica que no existen diferencias significativas en ninguno de los casos en función del querer vivir en el país de origen y los argumentos que dio el participante cuando hablaba tanto del niño/a de la foto como de sí mismo según se observa en la tabla 5.8.

Tabla 5.8.

Preferencia del lugar de residencia, su país de origen: Inferencias foto y sí mismo, justificaciones y variables

	Foto y Justificaciones Querían vivir en su país			Sí mismo y Justificaciones Querían vivir en su país		
	X^2	gl	p	X^2	gl	p
Edad	.676	1	.411	.254	1	.614
Tiempo de Residencia	.997	3	.802	2.566	3	.463
Nivel inglés	.165	1	.684	.733	1	.392

*p<.05, ** p<.01

5.1.3 Justificaciones sobre las elecciones en la preferencia del lugar de residencia: Las voces de los niños y niñas inmigrantes

Hasta este momento se ha hecho evidente que más de la mitad de los niños y niñas de este estudio han puesto de manifiesto que prefieren vivir en su país de origen independientemente de la perspectiva desde la cual estén hablando, (sí mismos o a través de la medida indirecta). Sin embargo, un número no despreciable de ellos han optado por elegir como sitio preferido el lugar en el que residen: Austin.

Recordemos que los niños y las niñas de los que estamos hablando son los llamados “newcomers”. Es decir, pequeños y pequeñas inmigrantes con una media de estancia en Estados Unidos de dos años, que en su gran mayoría, tuvieron que dejar su país de origen por encontrarse en condiciones socio-económicas muy vulnerables (y en algunos casos, trágicas). Su situación actual, aunque un poco más favorable, sigue siendo marginal y, por lo general, continúan conviviendo en familias “fracturadas”.

De igual manera, se ha visto que las justificaciones que han dado están relacionadas de forma significativa con sus preferencias. Tales justificaciones son, sin lugar a dudas, realmente interesantes pues a través de ellas se puede tener acceso a la comprensión de “sus complejas realidades” en el proceso personal de emigrar. A continuación se presentan algunos ejemplos prototípicos, los cuales, con el fin de facilitar su lectura, se han agrupados considerando los tipos de elecciones y sus justificaciones.

Vivir en donde se ha nacido es un privilegio que no todos tienen. Esto no significa que ser inmigrante sea un evento desventurado en la vida de las personas, pero, habrá que recordar que emigrar es una decisión que se toma de manera consciente, y en muchas ocasiones la principal razón es la búsqueda de mejores condiciones de vida. Pero, en el caso de estos pequeños, el inmigrar no es una decisión que ellos tomaron, obviamente por su condición de ser menores de edad, están sujetos y a cargo de sus familias. Esto los sitúa en una posición difícil en sus vidas, ya que sus deseos, recuerdos, emociones y lazos familiares y de amistad fluctúan simultáneamente entre los procesos de adaptación y duelo. Así se refleja en el caso que se presenta a continuación.

H (8;0) -¿En dónde crees que este niño quiere vivir, allá en México o aquí? *En México, porque allí nació* -Cuando sus papás le dijeron, “Mira Juan nosotros ya vivimos muchos años en México y ahora nos vamos a ir a Austin”. ¿Él quería venir o no? *No* -¿Por qué? *Porque va a extrañar México* -¿Qué cosas de México Juan podría extrañar? *Mmm... su familia.*

Además de extrañar a la familia y a los amigos hay una clara evidencia de la vulnerabilidad de estos chicos y chicas, por lo que al decir “me van a dejar sin amigos” se pone de manifiesto que ellos no deciden, que van o vienen porque son parte del proyecto familiar y eso es lo que les toca.

M (5;7) -Si te dieran a elegir ¿En dónde quieres vivir, que dirías? *México porque allá puedo estar con mis primos, tengo muchos* -¿Cuándo te dijeron que ya te ibas a venir a vivir aquí, tu querías? *No, porque aquí me van dejar sin amigos* -¿Extrañas algo o a alguien de allá de México? *Sí* -¿Qué es lo que extrañas? *Yo extraño a mis amigas de allá y también a mi familia que se quedó en México.*

¿Qué más se puede extrañar al margen de las personas? El entorno, las situaciones, las actividades que tenían y lo que significaban en su cotidianeidad. Es muy probable que estos niños y niñas hubieran estado viviendo en pequeños pueblos o rancherías alejados de las grandes ciudades. Posiblemente caminar por el campo y estar en contacto con los animales de granja era algo habitual en sus vidas y ahora lo han perdido, como se muestra enseguida.

M (10;0) -Bueno y tú ¿dónde quieres vivir, que escogerías, vivir aquí o en El Salvador? *En el Salvador, porque quiero ver a mi abuela y mi abuelo y mis tíos.* -¿Y porque más te gustaría estar allá? *Para ver las vacas y los burros y la naturaleza.*

El proceso de emigrar conlleva un sinnúmero de situaciones, de recuerdos, de separaciones dolorosas, de pérdidas y de miedo o incertidumbre ante lo desconocido. Aun siendo pequeños pueden distinguir entre las relaciones significativas como lo son las mascotas que han dejado allá en sus lugares y las cosas materiales, aunque también las echan de menos, saben que estas últimas son reemplazables, como se muestra en el siguiente extracto.

H (10;6) -¿Dónde crees tú que quiere vivir? *En México, porque allá tiene a toda su familia y aquí nada más tiene a su mamá y su papá* -¿El extraña eso de allá, que más extraña? *A sus abuelitos, a sus tíos, a sus cosas, sus juguetes, como su mascota, [...]* -O sea que dejó todo en México. *Sí, pero ojalá que aquí le puedan comprar* -Cuando sus padres le dijeron que se vendría a vivir aquí, ¿quería venir? *No quería dejar a sus mascotas, ni sus juguetes. No, porque iba a dejar a mis amigos, y no quería que lo metieran otra vez en cuarto grado. Además no quería venir porque no iba a conocer nada de aquí de Estados Unidos.*

Parecería lógico pensar que los lazos que unen a las familias de los niños y niñas inmigrantes, tienen que ver únicamente con las relaciones familiares y de amistad que han dejado en su país de origen, pero lo cierto es que para muchos de estos participantes, las redes familiares existían previamente en Estados Unidos, es decir, antes de emigrar sus familias ya estaban separadas. De ahí que dentro de la muestra se encuentren casos como los que a continuación se presentan, en los cuales, por lo general, es uno de los progenitores el que se ha “adelantado” en el proceso, y ya se le extrañaba. Claramente se puede ver que detrás de su justificación para preferir vivir en Austin hay en realidad, el deseo de la reunificación familiar.

H (9;5) -¿Tú te querías venir aquí? *Mi mamá me dijo vamos a vivir a Austin, porque tu papá quiere vivir con nosotros, él ya vivía aquí y yo vivía con mi mamá y mi abuelita, con mis tíos y como vivíamos en una casa y es la casa de mi abuelita y mi mamá y todos estábamos juntos* -Eso en Guatemala. *Sí* - Y ahora ya viven en Austin porque tu papá quería estar con ustedes. A ver, trata de recordar si tú tenías ganas de venir. *Sí, porque quería conocer a mi papá, porque en Guatemala ni sabía quién era mi papá y ahora estoy cerca de él.* - O sea que ¿aquí viniste a conocer a tu papá? *Sí, pero cuando era chiquito estaba con él poquito, pero mi papá no encontraba trabajo y entonces se tuvo que venir acá a Austin y yo me quedé con mi mamá y mi abuelita y después mi papá dijo que quería vivir con nosotros y mi mamá dijo que sí y dejamos a toda la familia.*

Una situación característica de las personas que emigran consiste en ese “dolor” de la separación que tanto niños como adultos viven, al dejar a sus familiares y amigos. Especialmente la familia es un vínculo que no se rompe al cambiar de lugar, muchas veces tiene el efecto contrario, es decir, se fortalece, por lo que las relaciones de dependencia se intensifican de tal manera que se envían remesas para ayudar a los que se quedan y si es viable se intenta que el resto de los miembros más cercanos también emigren, como se muestra a continuación.

M (11;7) -Si te dieran a elegir ¿en dónde quieres vivir? *Aquí, porque me gusta más aquí, yo ya me iba a ir a México para siempre, pero ya no, porque la mamá de mi mamá estaba enferma pero le mandó dinero para la operación y ya me voy a quedar* -¿Cuándo te dijeron que ya te ibas a venir a vivir aquí, tú querías? *Si me quería venir para estar con mi mamá porque ella se vino antes que yo y la extrañaba mucho.* -Ahora ¿extrañas algo de México? *Si, a mi familia.*

Como puede observarse, la familia es un factor preponderante en el bienestar emocional de los niños y niñas, pero también en sus progenitores. En el siguiente caso, una vez más se habla de los planes y deseos para regresar a su país, los cuales muchas veces se postergan toda la vida. Mientras, los niños y niñas siguen atentos e informados de la situación vulnerable en la que están insertas sus familias, esperando una decisión para quedarse o irse, esa incertidumbre (entre otros elementos), desafortunadamente, no les permite desarrollar los mecanismos emocionales y sociales que les permitan incorporarse de una vez a su nueva situación de vida.

H (10;6) -Si te dieran a elegir ¿En dónde quisieras vivir? *Yo escogería México, y mi mamá dice que ya mero nos vamos a regresar si no es en este diciembre va a ser en el otro. Porque dice que aquí nomás todo el día trabaja, trabaja y trabaja y llega muy cansada, se baña, se duerme y se va otra vez a trabajar. Y en México no, allá me iba con mis abuelitos y mi papá nos mantenía.* - Entonces ¿tú piensas que estabas mejor allá? *Si porque también allá mi papá me metió a un equipo de soccer y allá podía ir, aquí no porque aquí cobran muy caro. Son muchos gastos, que la renta, que la comida.* -¿Y tú te querías

venir a vivir aquí? *La primera vez no, pero después mi papá dijo "vámonos y nomás duramos un año o dos y nos regresamos", pero cuando terminó el primer año, le dijimos que si ya nos regresábamos pero él dijo que no, que quería juntar para comprar una troca bien bonita. Que nada más que la compre, que va a trabajar otros dos meses y luego nos vamos a ir. -¿Extraña algo o a alguien de allá de México? Si yo extraño a mis abuelitos y a mi familia, también a mi equipo de fútbol y las cosas que hacía.*

La política intervencionista de Estados Unidos y los gobiernos deficientes, aunados a los problemas del narcotráfico y la delincuencia han dejado una huella innegable en Latinoamérica. No es ningún secreto que las condiciones de pobreza estén agravándose en los últimos tiempos. Durante muchos años, los inmigrantes han emprendido ese viaje -en el cual, muchas veces se arriesga hasta la vida- con la esperanza de un futuro mejor. Desafortunadamente el "sueño americano" no siempre es una realidad para todos lo que emigran. Es bien sabido que los grupos minoritarios siguen sufriendo los estragos de la discriminación social y laboral. Sin embargo, ante los ojos de los niños y niñas que emigran desde lugares realmente pobres, el vivir en Austin es verdaderamente sorprendente, y como ocurre en muchos casos, se deslumbran por los servicios y las mejores condiciones de vida, en comparación con las que tenían en su país. La siguiente justificación expresa esta situación desde su perspectiva infantil.

M (8;8) *-¿Cuándo te dijeron que ya te ibas a venir a vivir aquí, tu querías? Yo no quería vivir aquí, [...] nos venimos de mojados y sufrimos mucho y mi mamá dijo que un señor nos robó \$ 1,000 dólares y mi tía Ana tuvo que vender sus joyas y tuvieron que pedir prestado para venirnos. -Si te dieran a elegir ¿En dónde te gustaría vivir? En Austin, porque hay comida que me gusta, también me gusta mi casa y compramos cosas divertidas.*

El hecho de que sus familias tengan un salario que les permita cubrir sus necesidades básicas, es fuente de alegría en la familia. Además los niños y niñas en su contexto escolar gozan de mejores condiciones educativas. Por ejemplo, en caso de falta de recursos, les regalan útiles escolares y alimentos. Sin embargo, a pesar del

bienestar económico y social, siempre la nostalgia se atraviesa en sus vidas y la idea de regresar está siempre presente, como se muestra el siguiente caso.

M (8;1) -Si a ti te dieran a escoger, en dónde quisieras vivir [...] *Aquí en Austin*
-¿Por qué? *Porque si en México trabajas allá no te van a pagar mucho dinero y aquí si te pagan mucho dinero* -¿Tú tienes muchas cosas aquí, más que en México? *No, sólo los hermanos de mi papá tienen muchas.* -¿Y tú vives mejor aquí o en México? *Mejor aquí que en México, porque voy a la escuela y aprendo mucho y porque mi papá gana más dinero aquí que en México.* ¿Y si ganara más dinero en México, que pasa? *A lo mejor nos vamos a ir para allá.*
-¿Y tú quisieras irte o no? *No.* -¿Y quién si se quiere ir? *Mi papá, porque el extraña mucho a su familia y nosotros estamos planeando traer a toda nuestra familia para acá* -¿A quién te quieres traer? *A mis primos a mis abuelitos y a mis tíos.*

Por otra parte, llama la atención el nivel de información tan concreta en la que conocen los pormenores del proyecto familiar. Se observa, además, que su preocupación por el bienestar económico y social no es sólo para ellos, sino de la familia extendida, por lo que se manifiesta también en ámbitos como la inseguridad ciudadana ya sea por experiencias vividas o a través de sus familias.

H (11;5) -¿Dónde crees que este niño quiere vivir? *Aquí, es que es más divertido hay mucha tecnología y allá en Honduras pasan matando a mucha gente, cuando tienen un teléfono allá, lo asaltan por el teléfono. A él en Austin le gusta jugar y también estudiar mucho para que cuando pase el tiempo sea lo que él quiere. Aquí está más grande, hay parques acuáticos y podemos ir y allá en Honduras no hay parques, nomás lagos.* -¿Tú crees que él quería venirse? *Si porque quiere una meta. Casi medio mundo de Honduras quiere una meta cuando vienen de allá para acá, pero a veces no les va bien a algunos* -¿Cuál es esa meta que él tiene? *Trabajar mucho, respetar las reglas, y hacerles caso a las maestras, estudiar, dormir y comer, es todo.*

A su nivel, los niños y niñas inmigrantes tienen información básica sobre las razones del cambio de residencia. Son capaces de analizar las situaciones que les han planteado y las internalizan para apropiarse de ellas cuando intentan explicarse a sí

mismos el por qué están en Austin. Obviamente se observa que los mayores tienen ya la capacidad de concebir las normas explícitas creadas por las autoridades políticas y al mismo tiempo las normas y expectativas familiares. De tal manera que en su corta vida la meta es clara para ellos y su misión es tratar de cumplirla.

5.2 Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales.

Uno de los ejes centrales de esta sección consistió en indagar las concepciones espontáneas que los niños y niñas inmigrantes poseen sobre la exclusión basada en la pertenencia a su grupo étnico. A partir de esta premisa, al participante se le mostró la lámina -como medida indirecta- en la que se representa una situación entre iguales - invitación a un cumpleaños- y el niño/niña latinoamericano/a es excluido/a. Se mostró la viñeta y se pidió que expresara lo que se imaginaba que estaba pasando en el dibujo. En un segundo momento, se le requirió una explicación de por qué pensaba que el niño/niña latinoamericano/a no le invitaba a la fiesta de cumpleaños. Finalmente se pidió que dijese si el excluido podría hacer algo para que lo invitasen a la fiesta y que argumentara su respuesta.

5.2.1 Reconocimiento de la exclusión

El análisis descriptivo de los datos mostró que el 100% de los participantes reconoció de forma espontánea la situación de exclusión.

5.2.2 Justificaciones sobre la exclusión

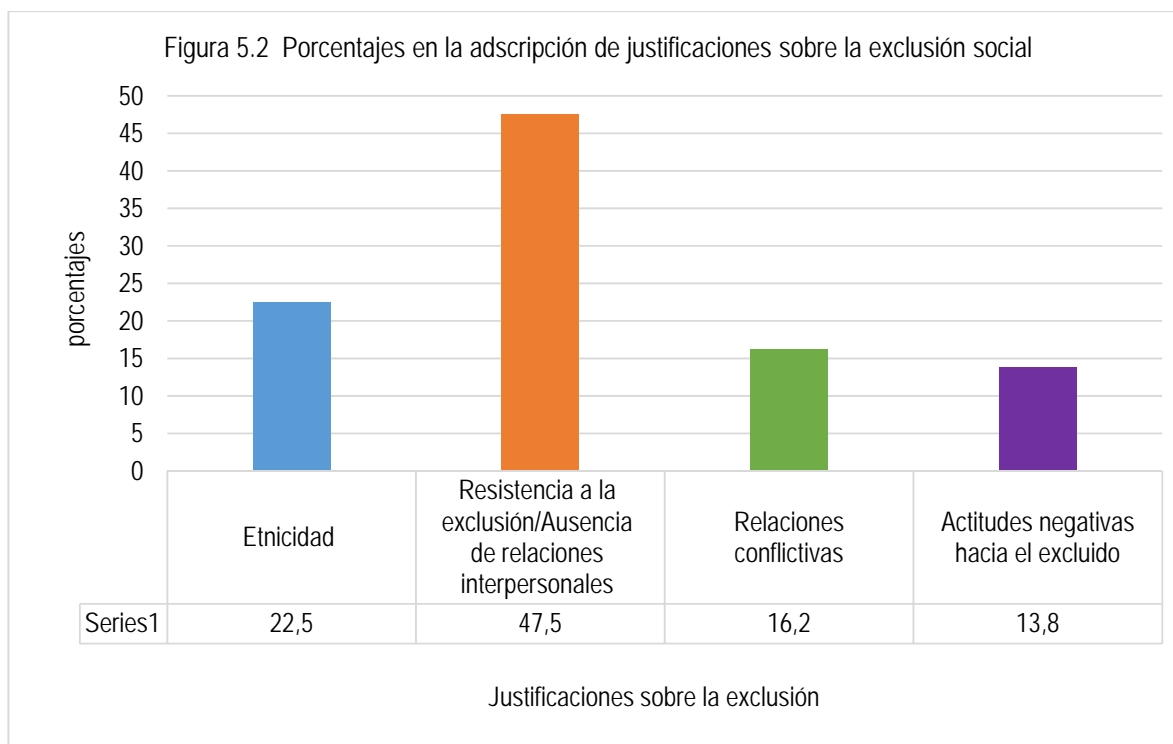
Las justificaciones ofrecidas para explicar los motivos de la exclusión se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 5.9.

Descripción de las categorías para las justificaciones sobre la exclusión social

Aspecto	Categorías	Descripción
Justificaciones	Etnicidad	Justificaciones en las que se menciona que la causa de la exclusión es debida a rasgos físicos y/o étnicos, origen nacional, apariencia física, características culturales, lengua, etc. (p. ej. <i>tal vez porque es norteamericano y él no; no le gusta la 'raza' mexicana; porque es latino; porque las morenas son feas, porque habla puro español y no se entienden; porque no habla inglés</i>).
	Resistencia a la exclusión/Ausencia de relaciones interpersonales	Explicaciones en las que existe una "resistencia" a reconocer la exclusión quitando la responsabilidad al que excluye, o en las que la exclusión se debe a la ausencia de contacto previo y/o de relaciones entre los actores (p. ej. <i>Si le va a dar una invitación; yo creo que no sabe que el niño quiere ir; ya no alcanzó a agarrar una invitación; se olvidó de él; no lo está mirando, porque no es su amigo; porque es nueva y no la conocen; porque apenas llegó</i>).
	Relaciones conflictivas	La exclusión se justifica por relaciones negativas y/o conflictivas entre los actores de la lámina (p. ej. <i>no puede ser su amigo porque cuando estaban jugando él le pegó y por eso se enojó; se caen mal; el niño que no invita es envidioso; me parece que es malo y no invita</i>).
	Actitudes negativas hacia el excluido	Argumentos que responsabilizan al excluido de su propia exclusión haciendo alusión a características personales y/o acciones generalmente negativas (p. ej. <i>porque no comparte y le dice maldiciones; él es más sucio; porque ella es muy silenciosa; tal vez es mala; se ve fea; porque se ve pobre; no tiene dinero para comprar el regalo</i>).

Como se puede apreciar en la Figura 5.2, el tipo de justificaciones más mencionado por el total de la muestra fue el de "Resistencia a la exclusión/Ausencia de relaciones interpersonales" (47.5%, $n = 38$), seguido, aunque en menor medida, por el de "Etnicidad" (22.5 %, $n = 18$), "Relaciones conflictivas" (16.2%, $n = 13$) y por último, por el de "actitudes negativas hacia el propio niño o niña excluido" (13.8%, $n = 11$).



La Tabla 5.10 detalla los porcentajes y frecuencias de las distintas categorías por Grupos de edad, Tiempo de residencia en EEUU y Nivel de inglés.

Tabla 5.10.

Justificaciones sobre la exclusión social. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías				Total
	Etnicidad	Resistencia a la exclusión	Relaciones conflictivas	Actitudes negativas	
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)	
Pequeños	10 (8)	22.5 (18)	7.5 (6)	8.8. (7)	48.8 (39)
Mayores	12.5 (10)	25 (20)	8.8 (7)	5 (4)	51.2 (41)
Un año	3.8 (3)	11.2 (9)	2.5 (2)	1.2 (1)	18.5 (15)
Dos años	7.5 (6)	11.2 (9)	7.5 (6)	5 (4)	31.2 (25)
Tres años	7.5 (6)	12.5 (10)	2.5 (2)	3.8 (3)	26.2 (21)
Cuatro años	3.8 (3)	12.5 (10)	3.8 (3)	3.8 (3)	23.8 (19)
Principiante	8.8 (7)	18.8 (15)	3.8 (3)	7.5 (6)	38.8 (31)
Intermedio	13.8 (11)	28.8 (23)	12.5 (10)	6.2 (5)	61.2 (49)

Como se puede observar en la tabla anterior, no hay aspectos que destacar ya que los porcentajes y frecuencias al comparar Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés con las categorías para explicar la exclusión no difieren sustancialmente. Por ello, el análisis de la prueba de Chi cuadrado para conocer la interacción entre las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en EEUU (4) y el Nivel de inglés (2) con la adscripción de categorías para justificar la exclusión (4), no reveló diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 5.11)

Tabla 5.11.

Justificaciones sobre la exclusión social: Inferencias argumentos y variables

	Justificaciones		
	χ^2	gl	p
Edad	1.173	3	.759
Tiempo de residencia	4.377	9	.885
Nivel de inglés	2.510	3	.473

* p < .05, ** p < .01

5.2.2.1 Justificaciones sobre la exclusión social: las voces de los niños y niñas inmigrantes.

Los resultados han puesto de manifiesto que la totalidad de los niños y niñas son capaces de inferir que la situación de la lámina representa una escena de exclusión social entre iguales. Sin embargo, si se profundiza en el tipo de explicaciones que ofrecen para justificar dicha exclusión, se sustrae información que permite ver los datos con otros “ojos”. Por ejemplo, si se contemplan con detalle los resultados de la muestra total, se pueden extraer algunas consideraciones interesantes desde el punto de vista cualitativo.

En primer lugar, lo que se muestra es que para prácticamente la mitad (47.5%) de los niños y niñas inmigrantes latinos el motivo de la exclusión social obedece al hecho de que o bien existen barreras para “tomar conciencia de la exclusión”, o se debe a la inexistencia de relaciones interpersonales como la amistad (“Resistencia a la exclusión/Ausencia de relaciones interpersonales”). Dicha razón parece ser la más importante, incluso más que los rasgos físicos y/o étnicos y el idioma. Véanse algunos ejemplos:

H (7;6) -Bueno ahora te voy a enseñar un dibujo y quiero que me digas que es lo que ves. *El niño trae boletos para ver una película y este niño que está solo está como mirándolos que tienen boletos y el quisiera tener un boleto para ir a ver las películas. -¿Por qué no le da un boleto? Yo creo que él no sabe que el niño quiere ir. -¿Cómo podría saber que quiere ir? No sé, a lo mejor decirle. [...] Él tiene muchas y no le da.*

M (8;5) -Bueno ahora te voy a enseñar un dibujo y quiero [...] *Me imagino que esta niña les estaba dando invitaciones de su cumpleaños a sus amigos y una niña estaba muy triste porque veía las cartas y que estaban invitados y ella se sentía muy triste porque ella acababa de llegar y a nadie conocía y ella estaba muy triste porque no la habían invitado al cumpleaños de la niña -¿Y por qué no la invita? Supongo que no la conoce, yo digo que si la conociera y ella le hablara a la niña pudieran ser sus amigas y sí la hubiera invitado.*

M (11;2) -Ahora te voy a enseñar un dibujo y quiero [...] *Él le está dando las cartas a ella, pero él no le iba a dar cartas, porque no lo conoce, no es su amigo. -¿Y para qué son esas cartas? Para una fiesta -¿Y por qué no lo conoce? Porque tal vez era nuevo en la escuela. -Pero y sí están en el salón todo el día en la misma clase. ¿Por qué no lo conoce? Porque digamos que ayer llegó y no tienes amigos todavía hasta que pasen unos 5 días.*

M (11;5) -Bueno ahora te voy a mostrar un dibujo y quiero [...] *Que un niño anda dando cupones, digamos que para Six Flags [parque de diversiones] y tiene muchos cupones y él le pidió permiso a su papá para que se diera los cupones y él se quedara con uno y su papá... digamos que el niño era millonario y le daba a toda la escuela le estaba dando cupones. Pero el niño lo vio y se sintió un poquito triste, de seguro es su mejor amigo, y se olvidó de él. -¿Y por qué será que se olvidó de él? Porque estaba tan ocupado dándole otros cupones que se olvidó de él. Iban a ir juntos a jugar y entonces tal vez a él se le olvidó -¿Y entonces se le olvidó porque estaba dándole cupones a los demás? Sí -¿Y qué va a pasar? Entonces no van a ser amigos nunca más porque el niño nomás estaba dándole cupones a todos excepto a él. Maybe they will be together at recess or somewhere else [lo dijo en inglés]. Tal vez*

ellos estarán juntos solamente en el recreo o en algún otro lugar. -¿Y tienes una idea como es que se le pasó darle uno a su mejor amigo? Sí, porque él estaba tan interesado en mirar a los niños reír, verlos felices por darles los cupones y se quedaba viéndoles. Y por eso ya nunca le quiso hablar.

Estos ejemplos parecen mostrar que cuando los niños justifican la exclusión reflejan de nuevo aspectos de su propia situación personal como inmigrantes “recién llegados”. Se observa que sus justificaciones expresan fundamentalmente que la exclusión se debe a la carencia de relaciones con sus pares del grupo mayoritario debido al escaso tiempo que llevan viviendo en el país. Ejemplos como “ella acababa de llegar y a nadie conocía” [...] si la conociera y ella le hablara a la niña pudieran ser amigas” o “no la conoce [...] ayer llegó y no tienes amigos todavía hasta que pasen unos 5 días” evidencian lo que a los ojos de los niños inmigrantes la amistad supone. Efectivamente, desde su experiencia de emigrar tener amigos representa un modo de integración para insertarse en su nuevo contexto social y en especial, en el educativo - institucional. Se pone de manifiesto, por tanto, la gran importancia que se le atribuyen a estas edades a las relaciones interpersonales como la amistad. No es casualidad que este tipo de explicaciones sean las más nombradas.

Otra forma de justificar la exclusión para los niños y niñas inmigrantes es, de alguna manera, “resistiéndose” a reconocer abiertamente la exclusión con respuestas como “Yo creo que él [Mark] no sabe que el niño quiere ir” o “de seguro es su mejor amigo [de Mark], y se olvidó de él”. Pareciera que en dichas respuestas disfrazan la exclusión -por decirlo de alguna forma- con el fin de exculpar o liberar de responsabilidad al niño del grupo mayoritario que está excluyendo.

Por otra parte, aunque en un menor porcentaje, los niños y niñas inmigrantes recurrieron a la categoría de “Etnicidad” (22.5%) para justificar la exclusión, por lo que resulta relevante observar en los ejemplos cómo prestan atención a la apariencia física, al modo de vestir, a los rasgos étnicos y aunque los personajes de la lámina no “hablan”, al idioma.

M (5;7) -Quiero que lo veas con mucho cuidado y que me digas que es lo que te imaginas que está pasando aquí en este dibujo. *Veo que esta niña está repartiendo unas cartas a ellas y no le quiere dar una a ella. -¿Por qué? Porque solo quiere darle a los que son de su color -Pero ¿Por qué nada más a los que son de su color? Porque son sus amigos -¿Y esta niña, es su amiga? No porque habla inglés y ella habla español.*

M (8;0) -¿Y qué está pasando ahí? *Que esta niña se está sintiendo triste porque nomás ellas están felices, pero ella no hizo nada, y no le dan un ticket [...] porque ella es de México y ella no -¿Y esto que tiene que ver? Porque una habla en inglés y otra no. Una esta pobre y otra no -¿Cuál es la que es pobre? Ella (señala a la hispana) -¿Por qué piensas que es pobre? Porque tiene la ropa como viejita [...] Si la debe de invitar porque todos necesitan ser amigos. [...] Porque ella si se queda sin amigos a quien le va a pedir ayuda. -¿Ayuda para cómo para qué? Como si... si no sabe inglés, le pide a su amiga que le ayude a decirle lo que quiere.*

H (8;5) - [...] ¿Qué te imaginas que está pasando aquí en este dibujo? *Yo veo que ellos son los mejores amigos de él y él también pero veo que no le quiere dar un ticket a él. -¿Por qué? Porque es negro -¿Y qué tiene de especial que sea negro? Nada... Sólo que está mal, porque los niños están felices y tú también quieres estar feliz pero no puedes porque nadie te está haciendo feliz. -¿Qué piensa este niño [Mark] de los negros? Piensa que ellos no son del mismo color que ellos -¿Y si no son del mismo color que pasa? No pasa nada. No importa si las personas son negras o blancas porque nosotros somos iguales. -¿En qué somos iguales? Tenemos un cuerpo, todos tenemos sonrisa y a todos nos creó Dios.*

Como se puede ver, este tipo de justificaciones étnicas, aparecen de forma clara cuando dicen “solo quiere darle a los que son de su color”, “porque habla inglés y ella habla español”, “porque es de México” y “porque es negro”. Sin embargo, estos argumentos no aparecen de manera aislada, sino que pareciera que están ligados a una serie de elementos que van más allá de la etnicidad. Por ejemplo, se habla de las

emociones cuando dicen que están felices los que tienen una invitación, o salen a la luz los estereotipos cuando se afirma que la de México es pobre, también se apela a los valores morales y al sentido de justicia al mencionar que “eso está mal”, finalmente llama la atención que aparecen nuevamente relaciones interpersonales entrelazadas con la idea de justicia y de equidad al declarar que “todos somos iguales”.

A pesar de que sólo el 13.8% de los participantes hicieron alusión a justificaciones relacionadas con las “Actitudes negativas hacia el excluido”, merece la pena dedicarle atención a esta categoría por la peculiaridad de sus respuestas. He aquí algunos ejemplos:

H (6;9)-Ahora quiero que veas este dibujo y que lo observes [...] *Que él está triste. -¿Y por qué está triste? Porque no le da uno a él -¿No le da un qué? Unos amarillos-¿Qué te imaginas que les está dando y por qué no le da a él? Porque no es su amigo -¿Por qué crees que no es su amigo? [Silencio]. -Y a estos que si les está dando ¿ellos si son sus amigos? [Asiente con la cabeza] -¿A sí? O sea que a los amigos si les da un papel amarillo y al que esta acá atrás no le da porque no es su amigo y se siente triste. ¿Qué más se te ocurre? Porque yo me pregunto ¿por qué a estos dos si les da, y al otro que no es su amigo no le da? Porque él se porta mal con él y ellos se portan bien con él -¿Por qué, que cosas hace, como se porta mal con él? Le pega, le dice maldiciones, no le ayuda. -Y estos dos a los que si les da papel amarillo, ¿cómo se portan? Bien.*

M (7;4) -Bueno ahora te voy a enseñar un dibujo [...] *Me imagino que esta niña es la amiga de ellos y como ellos se portaron muy bien con ella, les dio unos boletos -¿Y que más ves? Que yo creo que esta niña no fue compartida y no se portó muy bien y ahora ella quiere un boleto y esta triste porque ahora ella no se lo va a dar. -¿Por qué crees que a ella no le da? Ella les da a ellos porque ellos se portaron muy bien con ella y ella no. -¿Qué hizo, que te*

imaginas que paso? *No era compartida, no tomaba turnos ella tomaba más y ya bien rápido les decía que ya era su turno y les decía malas palabras.*

M (8;9) -Ahora te voy a enseñar un dibujo [...] *Que la niña está dando invitaciones para su cumpleaños y que a ella no le quiere dar porque a lo mejor no es su amiga. -¿Y por qué no es su amiga? Porque a lo mejor le hizo algo malo -¿Quién hizo algo malo? Ella [la inmigrante]. -Ah... ¿Qué le hizo? A lo mejor cuando era su cumpleaños no la invitó a ella y ella está haciendo lo mismo. -Ah, ¿O sea que cuando esta niña tuvo su cumpleaños no invitó a la de rojo y ahora ella tampoco la invita? Sí -¿Y por qué esta niña no la quiso invitar primero a su cumpleaños? A lo mejor porque en la escuela estaban peleando.*

Como reflejan estos ejemplos, las explicaciones de la exclusión social tienden a culpar o a depositar en el personaje excluido la responsabilidad de la exclusión: “le pega, le dice maldiciones, no le ayuda”; “no fue compartida y no se portó muy bien [...] decía malas palabras”; “porque a lo mejor le hizo algo malo”. Pareciera que con tales justificaciones los pequeños intentan, desde su perspectiva, hacer que las conductas de exclusión no parezcan ser lo que son, disimulándolas y al mismo tiempo, cargando con la responsabilidad al excluido. En este caso el perpetrador no es el responsable, sino que la víctima hizo algo o tiene alguna característica particular motivo por la cual, es excluida. Dejan en claro que el personaje que reparte las invitaciones en la viñeta no tenía otra opción, de tal manera que queda exento de responsabilidad.

5.2.3 Soluciones personales para evitar la exclusión

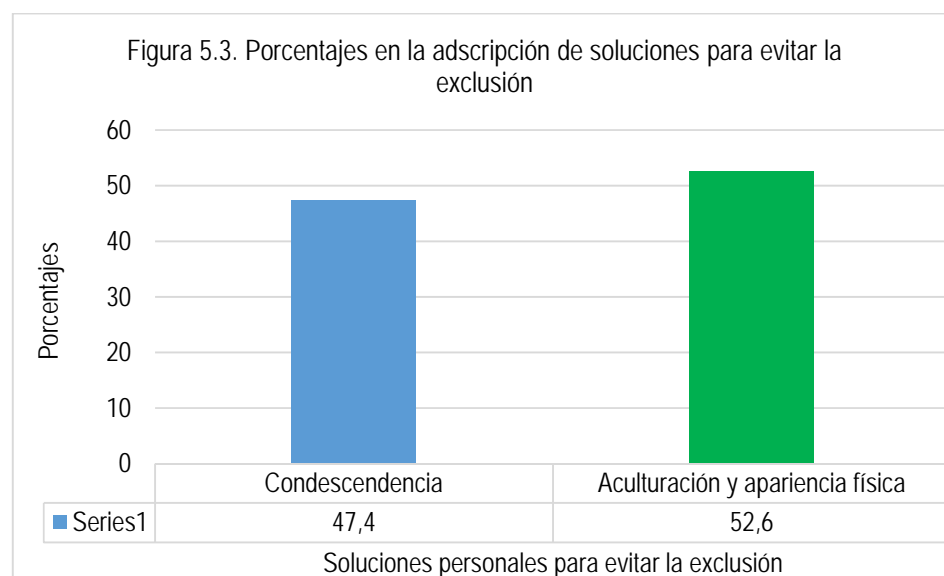
A partir de las explicaciones que ofrecieron al preguntar si el personaje excluido podría hacer algo para evitar exclusión, se crearon siguientes las categorías.

Tabla 5.12.

Descripción de las categorías para las soluciones personales para evitar la exclusión.

Aspecto	Categorías	Descripción
<i>Justificaciones</i>	Condescendencia	Justificaciones en las que se mencionan conductas de tipo conciliador por parte del excluido para agradar y solucionar la exclusión (p. ej. <i>Acercarse a él y decirle perdón porque te dije maldiciones y entonces Mark lo va a perdonar; Puede ayudarlo con la tarea; Ser bueno con él; Darle un regalo; Portarse bien y ser "compartidosa"</i>).
	Aculturación y apariencia física	Los argumentos se refieren a la necesidad de que el excluido de alguna manera se adapte a ciertas normas y valores de la cultura mayoritaria (lengua, conseguir amistades, etc.) Se incluyen también respuestas que hacen alusión a la apariencia física (p. ej. <i>Podría ser su amigo y juntarse con él; Puede aprender el inglés luego ya lo va a invitar; Si, tal vez podría pintarse la piel de otro color; Hablar en inglés y que no hable en español; Puede empezar a hablar con ellos, para que vean que no es tan distinta como ella cree</i>).

Como se aprecia en la Figura 5.3, más de la mitad de los participantes (52.6%, $n = 41$) que ofrecieron una solución a la exclusión ($n = 78$) mencionaron explicaciones relacionadas con la "Aculturación y apariencia física". Las justificaciones relativas a la "Condescendencia" fueron dadas por un 47.4% ($n = 37$) del total que dieron una solución.



Nota: El análisis se realizó sobre un total de los 78 sujetos que ofrecieron una solución a la exclusión.

La Tabla 5.13 describe los porcentajes y frecuencias de las distintas categorías por Grupos de edad, Tiempo de residencia en EEUU y Nivel de inglés.

Tabla 5.13.

Justificaciones sobre las soluciones personales para evitar la exclusión social. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías		
	Condescendencia	Aculturación y apariencia física	Total
	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	21.8 (17)	25.6 (20)	47.4 (37)
Mayores	25.6 (20)	26.9 (21)	52.6 (41)
Un año	5.1 (4)	14.1 (11)	19.2(15)
Dos años	15.4 (12)	15.4 (12)	30.8 (24)
Tres años	14.1 (11)	11.5 (9)	25.6 (20)
Cuatro años	12.8 (10)	11.5 (9)	24.84 (19)
Principiante	12.8 (10)	25.6 (20)	38.5 (30)
Intermedio	34.6 (27)	26.9 (21)	61.5 (48)

Nota: El análisis se realizó sobre un total de los 78 sujetos que ofrecieron una solución a la exclusión

A fin de conocer la interacción entre las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en EEUU (4), y el Nivel de inglés (2), con las categorías de las soluciones a la exclusión (2), se utilizó la prueba Chi cuadrado, la cual reveló diferencias estadísticamente significativas en función del nivel de inglés $X^2(1, n = 80) = 3.88$, $p = <.049$) y las justificaciones para las soluciones personales para evitar la exclusión (ver tabla 5.14).

Tabla 5.14.

Soluciones personales para evitar la exclusión social: Inferencias justificaciones y variables

	Justificaciones		
	X^2	gl	p
Grupos de Edad	.063	1	.802
Tiempo de residencia	3.323	3	.328
Nivel de inglés	3.888	1	.049*

* $p < .05$, ** $p < .01$

Efectivamente, los niños y niñas con Nivel de inglés intermedio, expresaron en mayor medida 34.6% ($n = 27$) que los de nivel principiante 12.8% ($n = 10$) justificaciones relacionadas con la “Condescendencia”.

5.2.3.1 Soluciones personales de la exclusión personal: las voces de los niños y niñas inmigrantes.

Como ha quedado de manifiesto en los resultados, los valores porcentuales en el tipo de explicaciones que los niños y niñas ofrecen para solucionar la exclusión son muy similares. Sin embargo, el contenido de las justificaciones que se han denominado “Aculturación y rasgos físicos” y “Condescendencia” difieren sustancialmente.

Por su parte, los argumentos relativos a la “Aculturación y apariencia física” hacen referencia a situaciones en las que el excluido está buscando la manera de integrarse a su nuevo contexto a través de conductas que lo acercan a la cultura mayoritaria, esto es, a través de la búsqueda del contacto, de hacer nuevas amistades, de esforzarse para aprender la lengua, de imitar a los miembros del grupo mayoritario en la manera de vestir y de actuar, en suma, de aprender nuevas normas sociales que le permitan integrarse.

M (8;0) -¿Y tú crees que Sofía puede hacer algo para que Jenny la invite? *Puede empezar a hablar con ellos, para que vean que no es tan distinta como ella cree -¿Cómo que cosas haría para que ella viera que no es distinta y la invite? Se puede vestir igual que ellos, aprender más inglés y juntarse con ellos, entonces la va a invitar.*

H (10.6) -¿Tú crees que este Luis podría hacer algo para que Mark lo invite? *Sí, conocerse mejor con él -¿Qué haría para conocerse? Hablando con él en recess [recreo] y jugando con él, siendo buen amigo.*

H (11;0) -¿Podría Luís hacer algo para que lo invite? *Mmm... solo que aprendiera más inglés para que pudiera ir -¿Y es Luís el que tiene que aprender más inglés, no podría ser que Mark aprendiera español? No, sería Luís el que debe aprender para ir a la fiesta.*

En estos ejemplos, se puede observar que los niños y niñas hacen esfuerzos por pertenecer y por tener amigos en un intento de incorporarse a la cultura en la que están inmersos. Pareciera que no prestan atención a los sentimientos que les evoca el reconocer la exclusión, sino que se concentran las acciones como “aprender inglés”, “hablar con ellos” y “juntarse con ellos” que los llevan a lograr el objetivo de ser invitado a la fiesta.

Por su parte, las justificaciones a las que se ha denominado “Condescendencia”, merecen especial atención. Como podemos observar en los ejemplos siguientes, se trata de conductas benévolas y/o complacientes por parte del niño/niña excluido/a que buscan “agradar” al niño/niña que reparte las invitaciones para que lo invite a la fiesta.

M (7;0) -¿Podría hacer algo entonces para que la invite? *Sí, le podría decir, hola soy María, y ¿cuál es tu nombre?, ¿Así la va a invitar? También puede darle un regalo a Jenny como pinturitas, dólares... ¿me das uno, puedo ir contigo? con voz bonita. Así la va a invitar y le va a decir, gracias, gracias.*

H (8;6) -¿Tú crees que quiere ir a la fiesta? *Sí -¿Podría hacer algo para que lo invite? A lo mejor podría Luís ayudar a Mark si tuviera problemas en la clase para que se sacara mejores calificaciones- ¿Y así lo va a invitar? A lo mejor, porque ese Luís lo ayudó a que subiera sus grados.*

H (8;8) -¿Podría hacer algo para que lo invite? *Sí -¿Qué cosas podría hacer para que le invite al cumpleaños? Prestarle cosas de México -¿Cómo qué? Como las cosas que usan para hacer los martillos o cosas que por ejemplo de lo que más les gusta comer allá.*

H (10;6) ¿ Podría hacer algo para que Mark lo invite? *Puede contentar a Mark para que lo deje. Le puede ayudar a Mark con su tarea y ser amable con él y entonces lo va a invitar.*

En los ejemplos anteriores se percibe el franco deseo de halagar al otro a través de aquellas actitudes que desde su propia perspectiva harán que el niño/a del cumpleaños decida invitarlo/a. Desde su perspectiva, piensan en compartir las cosas que son valiosas para ellos mismos como “los martillos” o la “comida”. También son

capaces de utilizar sus talentos para ayudar al otro, a quien por cierto, perciben con menos habilidades académicas que ellos mismos. Pareciera que existe a su vez la necesidad de percibirse a sí mismo con una alta autoestima, lo cual se convierte en un requisito necesario para enfrentar la exclusión.

5.3 Experiencias personales o de otros sobre exclusión

En la tercera y última parte de la entrevista, se buscaba tener acceso a información personal sobre las posibles experiencias de exclusión que los niños y niñas inmigrantes han tenido a partir de su llegada a Estados Unidos. Específicamente, se pretendía que reflexionaran y compartieran aquellas vivencias de exclusión propias o de algún otro niño/a cercano a ellos. Para ello, se les pidió que describieran con detalle que fue lo que sucedió y que proporcionaran justificaciones que, desde su punto de vista, explicaran los hechos. Con el fin de tener un panorama más completo sobre el evento de la exclusión, se les solicitó que revelaran información sobre el idioma que hablaba la persona o personas que excluían. Finalmente se les sugirió que ofrecieran propuestas para solucionar la exclusión entre iguales.

5.3.1 Experiencias de exclusión

Tras un análisis descriptivo de los datos se comprobó que del total de los participantes ($n = 80$), solamente el 50% ($n = 40$) de ellos indicó haber tenido o presenciado experiencias de exclusión.

5.3.1.1 Naturaleza de las experiencias de exclusión

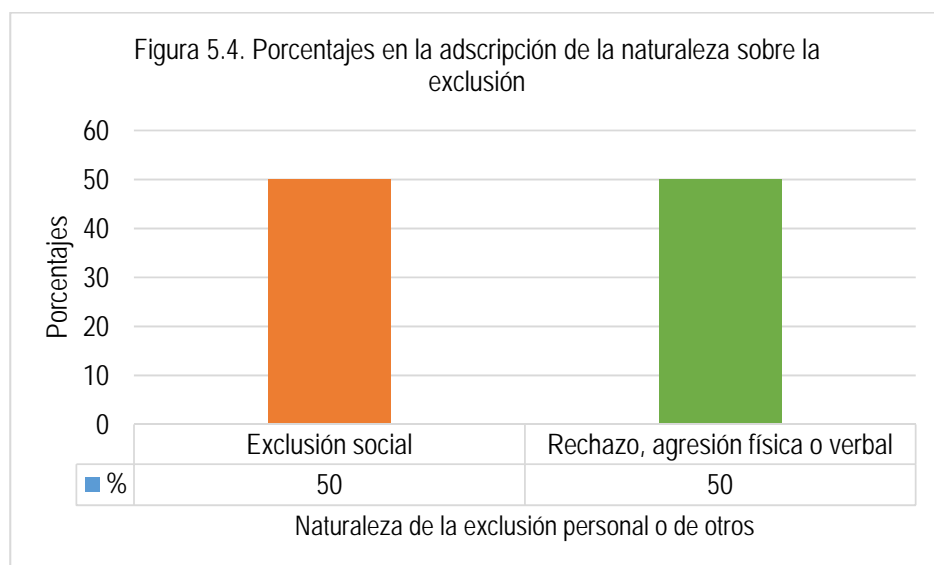
Las experiencias manifestadas fueron analizadas con el fin de determinar su naturaleza, estableciéndose las siguientes categorías.

Tabla 5.15.

Descripción de las categorías relativas a la naturaleza de las experiencias personales o de otros sobre exclusión

Aspecto	Categorías	Descripción
Naturaleza de la exclusión	Exclusión social	En este caso los argumentos se refieren a las situaciones de exclusión implícitas hacia el los miembros del propio grupo étnico (p. ej. a <i>todos los invitaban pero a mí no; casi nadie se quería juntar conmigo; cuando yo me acercaba ellos se iban para otro lado.</i>
	Rechazo, agresión física o verbal	Respuestas que refieren haber pasado por situaciones de rechazo y exclusión verbal o agresión física. (p.ej. <i>los de inglés dijeron que nos calláramos; se burlan de mí; me aventó).</i>

En la Figura 5.4 se advierte que el 50% ($n = 20$) de la muestra experimentó situaciones de “Exclusión social” y el otro 50% ($n = 20$) declaró haber estado expuesto a experiencias de “Rechazo, agresión física o verbal”.



Nota: El análisis de la información se realizó sobre un total de 40 participantes que expresaron haber tenido experiencias de exclusión propias o de otros.

El descriptivo que aparece en la tabla 5.16 muestra las frecuencias y porcentajes de las diferentes categorías, con las variables Grupos de Edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés.

Tabla 5.16.

Justificaciones sobre la naturaleza de exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías		
	Exclusión social	Rechazo, agresión física o verbal	Total
	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	20 (8)	22.5 (9)	42.5 (17)
Mayores	30 (12)	27.5 (11)	57.5 (23)
Un año	12.5 (5)	12.5 (5)	25 (10)
Dos años	17.5 (7)	7.5 (3)	25 (10)
Tres años	10 (4)	12.5 (5)	22.5 (9)
Cuatro años	10 (4)	17.5 (7)	27.5 (11)
Principiante	27.5 (11)	15 (6)	42.5 (17)
Intermedio	22.5 (9)	35 (14)	57.5 (23)

Nota: El análisis de estos datos se realizó sobre los 40 participantes que dijeron haber tenido o presenciado experiencias de exclusión.

El análisis de la prueba de Chi cuadrado para conocer la interacción entre las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en EEUU (4) y el Nivel de inglés (2) con la adscripción de categorías de la naturaleza sobre las experiencias de exclusión (2), no reveló diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 5.17)

Tabla 5.17.

Adscripción de la naturaleza sobre las experiencias de exclusión: Inferencias de justificaciones y variables

	Naturaleza experiencias de exclusión propia o de otros		
	X^2	gl	p
Edad	102	1	.749
Tiempo de residencia	2.529	3	.470
Nivel de inglés	2.558	1	.110

*p<.05, ** p<.01

5.3.2 Causas de la exclusión propia y de los otros

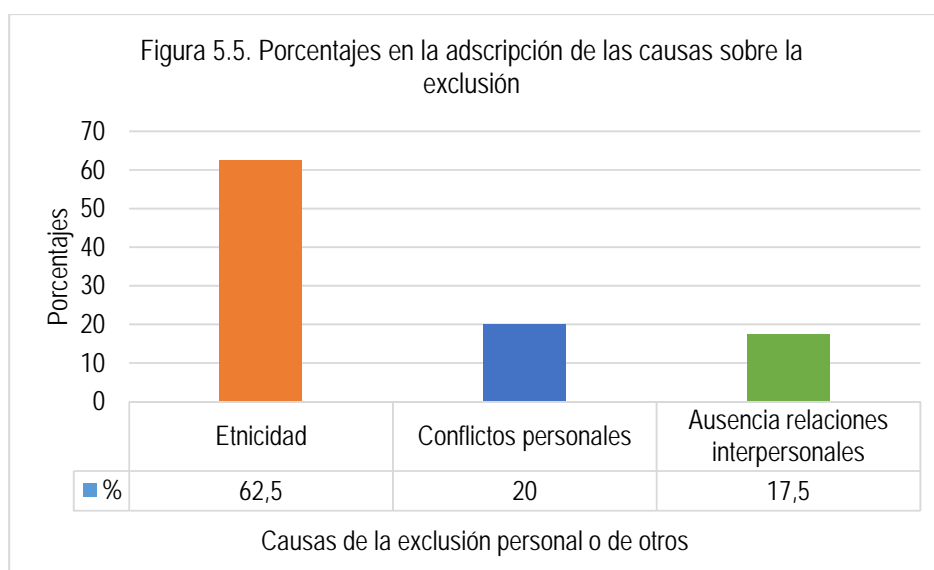
Las justificaciones sobre las causas de la exclusión propia y de los otros se exponen en la tabla 5.18.

Tabla 5.18.

Descripción de las categorías para las justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros

Aspecto	Categorías	Descripción
Justificaciones	Etnicidad	El motivo de la exclusión se debe a rasgos físicos y/o étnicos, origen nacional, apariencia física, características culturales, lengua, etc. (p. ej. <i>le dijo que no podía jugar porque se miraba de otro color; porque viene de México; porque creen que los que no son de aquí y son malos; yo buscaba a un hispano que hablara también inglés y español; yo no podía jugar porque no hablaba inglés</i>).
	Conflictos personales	La exclusión se debe a conflictos entre los protagonistas de la situación. La relación que existe suele ser negativa, hay problemas (p. ej. <i>no querían que jugara porque soy malo para el fútbol; porque algunas veces no los respeto; porque ellos son malos; se creen mucho</i>).
	Ausencia de relaciones interpersonales	Justifican la exclusión por la ausencia de contacto entre el que excluye y el excluido. Se consideran también las respuestas que disculpan a la persona que excluye (p. ej. <i>Porque es nueva y no la conoce; porque no es su amiga; no me invitan porque no sabían si yo celebraba os cumpleaños</i>).

En la figura 5.5 se puede observar que la categoría más mencionada para justificar la exclusión propia y de los otros es la relativa a la "Etnicidad" con un 62.5%, ($n = 25$), mientras que las categorías de "Conflictos personales" y "Ausencia de relaciones interpersonales" resultaron con porcentajes considerablemente menores, pero muy similares entre sí: 20% ($n = 8$) y 17.5% ($n = 7$), respectivamente.



Nota: El análisis de los datos se realizó sobre un total de 40 participantes que expresaron tener experiencias de exclusión propias o de otros.

En la tabla 5.19 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las diferentes categorías por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés.

Tabla 5.19.

Justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés

	Categorías			
	Etnicidad	Conflictos personales	Ausencia de relaciones interpersonales	Total
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	27.5 (11)	12.5 (5)	2.5 (1)	42.5 (17)
Mayores	35 (14)	7.5 (3)	15 (6)	57.5 (23)
Un año	15 (6)	5 (2)	5 (2)	25 (10)
Dos años	15 (6)	5 (2)	5 (2)	25 (10)
Tres años	10 (4)	7.5 (3)	5 (2)	22.5 (9)
Cuatro años	22.5 (9)	2.5 (1)	2.5 (1)	27.5 (11)
Principiante	20 (8)	10 (4)	12.5 (5)	42.5 (17)
Intermedio	42.5 (17)	10 (4)	5 (2)	57.5 (23)

Nota: El análisis de los datos se realizó sobre 40 participantes que dijeron haber vivido o presenciado exclusión.

Como se puede desprender de la tabla anterior, no hay diferencias importantes que subrayar en cuanto a los porcentajes y frecuencias al comparar Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés con las categorías para explicar la exclusión propia y de los otros. Por tanto, la prueba de Chi cuadrado para conocer la interacción entre las variables Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en EEUU (4) y el Nivel de inglés (2) con la adscripción de categorías para justificar la exclusión propia y de los otros (2), no arrojó diferencias estadísticamente significativas (ver Tabla 5.20).

Tabla 5.20.

Justificaciones sobre las causas de la exclusión propia y de los otros: Inferencias respuestas con variables

	Causas experiencias de exclusión propia o de otros		
	χ^2	gl	p
Edad	3.613	2	.164
Tiempo de Residencia	3.231	6	.779
Nivel inglés	3.709	2	.157

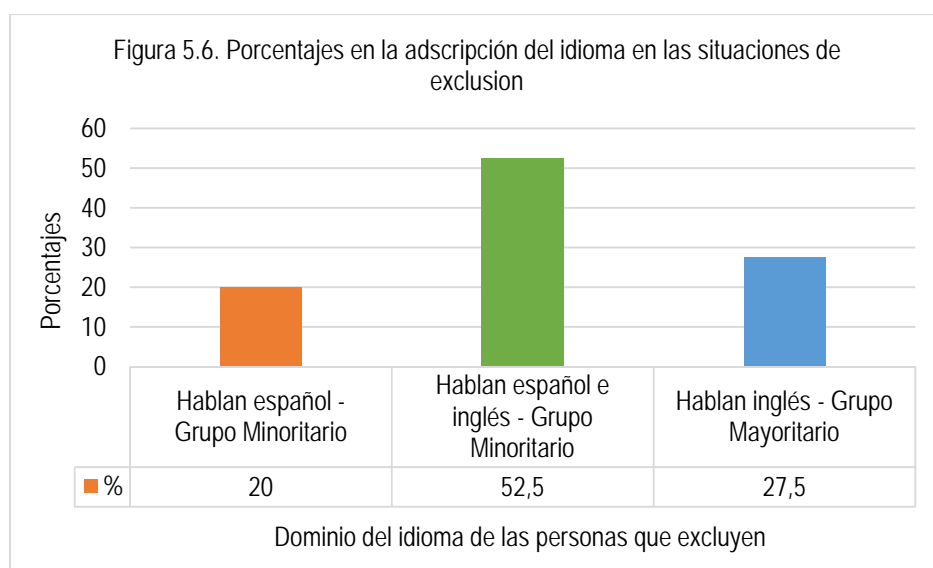
*p<.05, ** p<.01

5.3.2.1 Exclusión propia y de los otros: Los que excluyen

Como se ha explicado anteriormente, se ha determinado el idioma que hablan y la pertenencia al grupo minoritario/mayoritario de los niños y niñas que excluyen para clasificar los tipos de respuestas.

Como se aprecia en la Figura 5.6, los resultados muestran que más de la mitad de los que excluyen hablan “Español e inglés/Grupo minoritario” (52.5%, n = 21), seguidos por los que hablan sólo “Inglés/grupo mayoritario” (27.5%, n = 11) y, por último, los que hablan únicamente “Español/Grupo minoritario” (20%, n = 8).

Si leemos los datos desde la óptica del grupo al que pertenece el que excluye, se observa que el 72.5% (n = 29) pertenece al grupo minoritario y, como ponen de manifiesto los ejemplos, son los propios hispanos los que excluyen en su mayoría.



Nota: El análisis de los datos se realizó sobre 40 participantes que dijeron haber vivido o presenciado exclusión.

En la tabla 5.21 se muestran las frecuencias y los porcentajes de las diferentes categorías de las causas de la exclusión propia y de los otros por Idioma/Grupo de pertenencia.

Tabla 5.21.

Justificaciones sobre la exclusión propia y de los otros. Porcentajes y frecuencias del idioma/pertenencia grupo y categorías

	Categorías			
	Etnicidad	Conflictos personales	Ausencia de relaciones interpersonales	Total
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Español (Grupo minoritario)	10 (4)	10 (4)	0 (0)	20 (8)
Español e inglés (Grupo minoritario)	37.5 (15)	5 (2)	10 (4)	52.5 (21)
Inglés (Grupo mayoritario)	15 (6)	5 (2)	7.5 (3)	27.5 (11)

Nota: El análisis de estos datos se realizó sobre 40 participantes que dijeron haber vivido o presenciado exclusión.

Con el fin de comprobar si existía una interacción entre el idioma que hablan/pertenencia al grupo con las justificaciones sobre las causas de la exclusión se aplicó la

prueba de Chi cuadrado en la que se observó que no existen diferencias estadísticamente significativas ($\chi^2(4, n = 40) = 7.37, p = <.117$).

Sin embargo, nuevamente queremos hacer notar que si agrupamos las justificaciones del Grupo minoritario en la categoría "Etnicidad", detectamos que representan las más numerosas (47.5%, $n = 19$) en comparación con las del grupo mayoritario.

5.3.2.2 Justificaciones de la exclusión propia y de otros: las voces de los niños y niñas inmigrantes.

Los resultados demostraron que del total de la muestra la mitad ha manifestado haber tenido -él mismo o alguien cercano- experiencias personales de exclusión similares a las del niño/a de la lámina. A pesar de que en ocasiones la exclusión resulta difícil de detectar, algunos de ellos, los que la han reconocido, han sido capaces de expresarla (especialmente en un medio en donde no es bien visto hablar sobre prejuicios, discriminación y exclusión). De ahí el valor de los siguientes ejemplos, en donde estos niños y niñas inmigrantes posiblemente por primera vez tienen la oportunidad de ser escuchados.

A continuación se presentan algunos segmentos de sus experiencias, las cuales se han agrupado en dos, con el fin de facilitar su comprensión.

La "exclusión social" es una forma de discriminación sutil. Debido a sus características propias, es muy difícil de detectar. No en vano algunos teóricos afirman que es muy complicado distinguir cuando se llega a presentar. En ejemplos como "no le hablaban", "nadie quería jugar con él", "Cuando él se acercaba los otros se iban" por lo general el mismo excluido, puede llegar a dudar si las acciones del otro fueron con la intención de excluir, y en consecuencia busca una explicación a sus acciones en donde no se detecta la exclusión. A continuación se presentan algunos casos.

M (99) -¿Y en estos años que has vivido aquí, te ha tocado ver algo parecido a lo que le pasó a Sofía, que a alguien no lo dejan jugar o no lo invitan, o te ha pasado a ti? *No, solo una vez vi que una niña nueva llegó y nadie quería jugar con ella, no le hablaban.* -¿Y por qué no querían jugar? *Porque es nueva y no*

la conocen. -¿Y a ti te ha pasado algo así? Mmm... a mí me trataron bien y me decían que si quería jugar con ellos.

En este caso, la participante activamente reconoce la exclusión social en otro miembro de su grupo, que ha sido excluido, pero de inmediato, cuando se le pregunta si ella ha vivido este tipo de experiencias, se apresura a negarlo, incluso aclara que a ella si la invitaban. Es posible, que desde su perspectiva, resulte menos aversivo identificar la exclusión hacia otra persona del mismo grupo, y no verla cuando va dirigida hacia sí misma.

M (8;6) -¿Tú conoces a alguien que le haya pasado algo parecido a lo del dibujo? *No sé, yo no he visto nada. Pero también hay alguien que es de Honduras de mi clase que también llegó conmigo también va conmigo, también casi no tenía amigos porque su color era casi como la de la niña y casi nadie se quería juntar con él. Cuando él se acercaba los otros se iban. - ¿Y cómo crees que se sentía? Triste -¿Y qué hacía el niño? Se iba a sentar por allí o se iba a cortar flores.*

Aquí la primera reacción del participante es negar que haya presenciado algún tipo de exclusión, pero luego sin mayor intervención comenta que si ha visto algo sobre alguien que también es nuevo como ella y le excluyen porque tiene la piel como el personaje de la viñeta. Nótese que el niño excluido no hace nada para que lo integren.

En los casos de "Rechazo, agresión física o verbal" las expresiones de exclusión son más claros que en la "Exclusión social" Los participantes aquí si logran observar más nítidamente las acciones del otro, ya que hay un contacto directo entre los niños y niñas. En ejemplos como "los de inglés querían que nos calláramos", "no me querían hablar", "y ya se comenzaron a reír y se fueron" muestran que efectivamente el inmigrante se da cuenta de que se le está rechazando, y con ello se le niega la oportunidad de tener nuevas relaciones interpersonales, las cuales se ha visto que son fundamentales en su proceso de inserción en el medio escolar. A continuación algunos ejemplos.

H (8;0) -A ver dime, quiero que trates de recordar y me digas si alguna vez has visto que algo como lo que le pasa a Sofía [...], ¿te ha tocado ver o te ha pasado a ti? *Sí.* -A ver cuéntame. *Que una vez en el recreo los que hablaban inglés decían que los que jugaban fútbol, y decían los que hablaban inglés no se podían juntar con los de español porque no hablan un mismo lenguaje. Y una vez en segundo grado, los de inglés querían que nos calláramos porque ellos no entienden el español y nos lo dijeron a nosotros.* -¿Los de inglés querían que se callaran porque ellos no entienden tanto el español. ¿Y qué pasó, que les dijeron ustedes a ellos? *Nosotros les dijimos que nosotros no estábamos diciendo cosas malas de ellos o de otras personas* -¿Y qué pasó, ustedes que les dijeron? *Ya no les hicimos caso y seguimos hablando.*

El participante no menciona un caso de exclusión, sino dos. En el último, manifiesta la irritación de los miembros del grupo mayoritario cuando hay personas que hablan están hablando español en público [lo cual es bastaste común]. Efectivamente, la resolución del problema, una vez más, ocurre desde las acciones del mismo excluido.

M (9;0) -¿Y por qué no la invita? *Yo creo que eso es ser muy mal educado, porque no debe de tratar a las personas por el color de su piel o el pelo o porque hablan mal o porque hablan en inglés o en español. Yo digo que eso es injusto porque todas las personas y todos los maestros y los niños deben de estar tratados igual como los demás* -¿Tú como sabes eso? *Porque yo cuando iba a una escuela de inglés unas niñas no se juntaban conmigo porque yo nada más hablaba solo español, pero luego después de un tiempo que duré ahí aprendí más inglés y de todos modos ellas no me hablaban porque ellas eran “bolillas” y yo era mexicana y por eso no me querían hablar* -¿Y cómo te sentías? *Yo me sentía muy mal y luego una niña que era de México y ella tampoco hablaba bien inglés y se estaba riendo de mí, porque yo tampoco hablaba bien inglés pero ni ella tampoco y yo me decía, “yo no sé porque se está riendo de mí si ella también es mexicana” y ella siempre se juntaba con las demás niñas y siempre se decían cosas de mí, pero luego un día les dije que se pararan de reír y luego ellas me pidieron disculpas porque dijeron que no sabían cómo yo me sentía y luego nos hicimos amigas y jugábamos en el recreo.*

Nótese que en este caso, la entrevistadora estaba indagando sobre la exclusión en la viñeta, pero la participante hizo una conexión y comenzó a compartir su experiencia personal. La exclusión es realizada por miembros del grupo mayoritario [“bolillas” son las norteamericanas, generalmente de piel blanca como el pan], pero también del minoritario, por eso manifiesta cierta molestia hacia la niña de México, así mismo, reconoce que la limitante era el idioma. Aquí la participante resolvió la situación por ella misma, sin buscar ayuda de otros.

M (10;9) -¿Te ha pasado a ti o a alguien que conoces, algo parecido como le pasó a la niña del dibujo? [*Silencio*] *Y también una vez estaba en otra clase y [...] no teníamos tantos amigos y una me dijo que si les daba el número de mi teléfono y ellas me dieron el suyo a mí, pero cuando yo les hablé ellas me habían dado el número equivocado, no me dieron el de ellas, me dieron otro para hacerme sentir mal y cuando vine al otro día a la escuela, les dije que porque me habían dado el número equivocado y ya se comenzaron a reír y se fueron -¿Y tú crees que lo hicieron a propósito? Y yo le dije a mi mamá y vino a hablar con la directora -¿Y qué dijo? Que estaban diciéndome cosas y que me daban el número equivocado a propósito. -¿Y por qué crees que hicieron ellas eso? A lo mejor porque no me conocían y como yo me vestía diferente que ellos también, y como ellas eran de aquí y yo era de México y yo hablaba diferente también. Cuando me fueron conociendo se fueron juntando conmigo. Y ya salió todo bien, porque yo si me juntaba con ellas y no les daba el numero equivocado. -¿Y hablabas con ellas en inglés o en español? Yo de los dos idiomas a veces al mismo tiempo.*

La participante describe una situación de rechazo y en cierto modo de agresión [burla], este es una de las pocas situaciones en la que se ve la intervención de la familia, ya que normalmente las familias no se acercan a los centros escolares para ir a presentar quejas o reportes. Parece que la niña tiene una consciencia de sí misma, en la que percibe que las diferencias en la forma de vestir o de hablar, y el hecho de ser nueva, son la causa de la exclusión.

M(10;5) -¿Y a ti te ha pasado algo similar? *No -¿Cómo fue cuando tú llegaste? Yo me conocí con otras niñas que estaban en mi clase y también viven por mi*

casa -¿Y con los niños de otras clases, como te la llevas con ellas? No les hablo ni ellos me hablan a mí -¿Y esos niños de otras clases como son contigo? Un poco mal, porque ellos no me hablan y una niña cuando puede, si yo paso cerca de ella me avienta sin razón y cuando estábamos en Educación Física, ella discretamente me avienta -¿Y ella es así con otros niños? -¿Entonces porque piensas que te hizo eso a ti? No sé. -¿Y le dijiste a alguien? No porque si le digo a las maestras, lo que va a pasar es que ella lo va a hacer más.

Se puede notar, que la primera respuesta fue negar la exclusión, sin embargo, conforme transcurría la entrevista, la niña reveló un caso de agresión física. Además resulta interesante ver por un lado y desde la perspectiva del alumnado, que no hay contacto entre ambos grupos y por el otro el profesorado parece que tampoco está interesado en solucionar el problema, obviamente esto se percibe en sus limitadas intervenciones o en la falta de seguimiento.

5.3.3 Acciones intergrupales para solucionar la exclusión

El último aspecto a presentar en este apartado de resultados, es el que tiene relación con las acciones que los mismos participantes proponen para dar solución a las situaciones de exclusión entre iguales. Cabe recordar que, a pesar de que sólo 40 participantes informaron que habían tenido o presenciado alguna situación de exclusión personal o de otros, en el presente apartado se obtuvieron 79 respuestas de solución de la exclusión, a través de la pregunta “¿Qué se podría hacer para que esto no suceda?”. Solo un participante dijo que no se le ocurría nada.

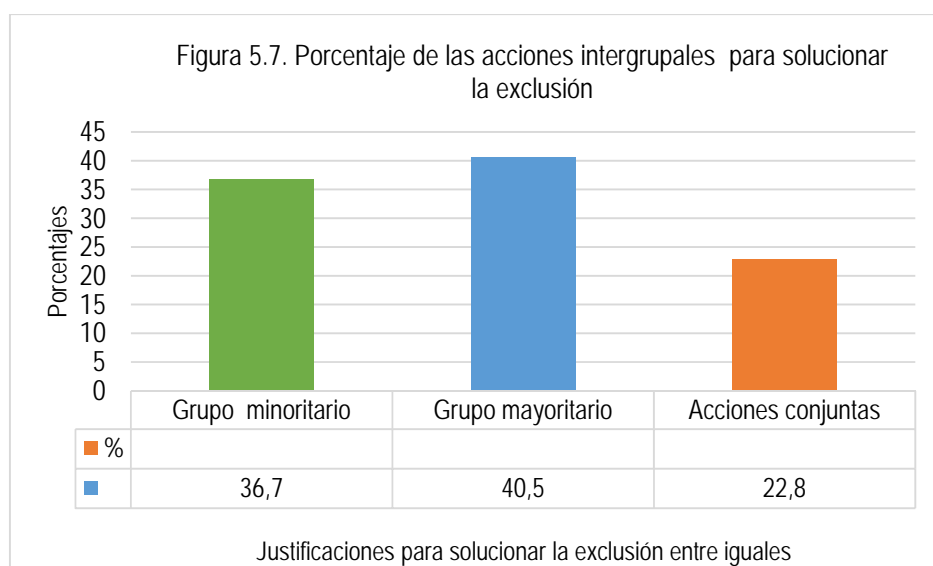
A continuación se describen las categorías que representan las propuestas para solucionar la exclusión entre iguales.

Tabla 5.22.

Descripción de las categorías para las justificaciones sobre las acciones intergrupales para solucionar la exclusión

Aspecto	Categorías	Descripción
<i>Justificaciones</i>	Acciones del grupo minoritario	Se refiere a acciones individuales o por miembros de su propio grupo a fin que el grupo mayoritario cambie sus estereotipos o actitudes y prejuicios hacia ellos. Se hace especial mención a la necesidad de romper las barreras del idioma a través de aprender inglés y/o español (p. ej. <i>que le dé un regalo; portarse bien con las otras personas y no decir malas palabras; decirle que 'si por favor'; decirles que están lastimando los sentimientos; decirle a sus papás para que hablen con la directora; que yo aprenda inglés; que los de español que enseñen a los de inglés</i>).
	Acciones del grupo mayoritario	Se mencionan soluciones en las que miembros de la sociedad receptora como autoridades escolares, directores, maestros y compañeros de clase, intervienen para promover la aceptación e integración de los niños inmigrantes (p. ej. <i>que la maestra los regañe porque no los están tratando bien; las maestras y los principales pueden decirles a los niños que jueguen con ellos</i>). Se incluye la participación a nivel comunitario como legisladores y personajes públicos (p. ej. <i>Hillary Clinton puede hacer que el mundo sea diferente, se puede hacer una ley que diga 'no dejen a los niños de lado'</i>).
	Acciones conjuntas	Son respuestas en las que los miembros de ambos grupos -minoritario y mayoritario- deben hacer un esfuerzo por mejorar sus relaciones sin importar quien tome la iniciativa (p. ej. <i>nos tenemos que dar la mano y ser amigos; dejarlos que se conozcan más; que las maestras les enseñen más inglés y que ellos aprendan</i>).

En la figura 5.7 aparecen los porcentajes de las propuestas para solucionar la exclusión. Como se puede observar, las respuestas que se refieren a las “Acciones por parte del grupo mayoritario” son las más numerosas (40.5%, n = 32), seguidas por las “Acciones del Grupo minoritario” (36.7%, n = 29), mientras que un menor número de participantes ofrecieron soluciones en donde las “Acciones son conjuntas” (22.8%, n = 18).



Nota: El análisis de estos datos se realizó sobre los 79 participantes que ofrecieron una solución.

En la tabla 5.23 se detallan los porcentajes y frecuencias de las diferentes categorías por Grupo de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés.

Tabla 5.23.

Acciones intergrupales para solucionar la exclusión. Porcentajes y frecuencias de las categorías mencionadas por Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés.

	Categorías			
	Acciones del grupo minoritario	Acciones del grupo mayoritario	Acciones conjuntas	Total
	% (n)	% (n)	% (n)	% (n)
Pequeños	20.3 (16)	15.2 (12)	13.9 (11)	49.4 (39)
Mayores	16.5 (13)	25.3 (20)	8.9 (7)	50.6 (40)
Un año	3.8 (3)	8.9 (7)	6.3 (5)	19 (15)
Dos años	15.2 (12)	7.6 (6)	7.6 (6)	30.4 (24)
Tres años	10.1 (8)	11.4 (9)	5.1 (4)	26.6 (21)
Cuatro años	7.6 (6)	12.7 (10)	3.8 (3)	24.1 (19)
Principiante	13.9 (11)	16.5 (13)	8.9 (7)	39.2 (31)
Intermedio	22.8 (18)	24.1 (19)	13.9 (11)	60.8 (48)

Nota: El análisis de estos datos se realizó sobre los 79 participantes que ofrecieron una solución.

En la tabla 5.24 se puede observar que los datos arrojados por la prueba de Chi cuadrado no muestran diferencias estadísticamente significativas en función de los Grupos de edad (2), Tiempo de residencia en EEUU (4) y Nivel de inglés (2), con las Acciones intergrupales para dar solución a la exclusión (3).

Tabla 5.24.

Acciones intergrupales para solucionar la exclusión: Inferencias de propuestas con variables.

	Acciones intergrupales para dar solución a la exclusión		
	χ^2	gl	p
Edad	3.187	2	.203
Tiempo de residencia	6.047	6	.418
Nivel de inglés	.048	2	.977

*p<.05, ** p<.01 Nota: El análisis de estos datos se hizo sobre los 79 participantes que ofrecieron una solución.

5.3.3.1 Acciones para solucionar la exclusión entre iguales: las voces de los niños y niñas inmigrantes.

La culminación de este capítulo de presentación de resultados estaría incompleta si no se hubiera pedido a los participantes, víctimas y testigos de la exclusión, que dejaran saber sus propuestas de solución a este problema tan serio que trastoca sus vidas y que es inexistente a la vista de muchas personas. Son los niños y niñas protagonistas de este trabajo los que dejan escuchar sus reflexiones, algunas veces reales, otras idealistas, pero suyos al fin. Son sus propias opiniones las que hay que conocer y rescatar del anonimato y de la invisibilidad ante las familias, comunidad escolar, administradores y la comunidad científica, con el fin de impactar de manera positiva sus vidas y las de quienes les rodean. A continuación se presenta una variedad de casos con todo tipo de propuestas que fueron agrupadas en tres categorías.

Las iniciativas que parten del grupo minoritario, evidentemente muestran que los participantes consideran que ellos mismos o miembros del grupo al que pertenecen son los que deberían de cargar con la responsabilidad de hacer algo, para evitar o solucionar la exclusión en el centro escolar. Ejemplos como “hablar en los dos idiomas”, “decirles que ya no somos de Guatemala”, “que hable en inglés”, reflejan que ellos

tienen conciencia de que el otro no tiene nada que hacer y si en algo se puede cambiar, el esfuerzo tendrá que venir de ellos. A continuación algunos ejemplos.

M (9;1) -¿Y cómo podríamos hacer para que esas cosas ya no pasen? *Hablar en los dos idiomas* -¿Quiénes son los que tienen que hablar en los dos idiomas? *Yo creo que los que hablan en español. Porque si los de inglés no saben español, los de español les pueden ayudar. [...] Se tiene también que enseñar a los grandes. Yo le ayudo a mi papá a hablar en inglés. Pero no le enseño a escribir en inglés porque a veces no le entiendo lo que dice porque habla raro.*

Los cambios en las ideas y razonamientos son progresivos, en este caso la participante a través de sus comentarios hace alusión sobre lo que significa ser bilingüe en comparación a las propuestas de otros por “aprender inglés”. En todo caso, sus conceptualizaciones al mencionar que “hay que enseñar a los adultos”, reflejan un problema real, al momento en que ellos mismos llegan a cumplir funciones de intérpretes o traductores para la familia. Pero no sólo el idioma es algo que se debe modificar, también si se pudiera, se cambiaría la pertenencia a su propio grupo, como lo expresa el participante a continuación.

H (9;6) -¿Cómo podemos hacer para que ya no ocurra eso, para que a los niños los inviten y ya no los dejen fuera? *Decirles que ya no somos de Guatemala* -¿Y de dónde le dirías que eres? *De México* -¿Para qué dirías eso? *Para que me dejen jugar.* -¿Y crees que te van a creer? *No.*

La identificación con su propio grupo y la preferencia por el otro se hacen evidentes en este tipo de comentarios. Aunque la solución se genera desde el mismo excluido, lo interesante es que posiblemente quiere ser de México, debido a que la mayoría de los pequeños con los que conviven sean mexicanos (con lo cual ser de Guatemala, lo convierte en miembro de un sub grupo minoritario -dentro del grupo de hispanos), sin embargo, él mismo no cree que su sugerencia funcione. En el siguiente caso, se hace patente otra vez la necesidad de aprender el idioma del grupo mayoritario, pero además se percibe como el deseo de ser aceptado impacta su

comportamiento, siguiendo posiblemente los valores y principios tan arraigados de las familias latinas en cuanto a ser bueno con los demás y portarse bien.

H (10;4) ¿Qué se puede hacer para que esos niños que apenas llegaron se sientan bien, como se les puede ayudar? *Que hable en inglés, que no diga maldiciones y que se porte bien con los demás, que sean amigos y que no les contestes pa' atrás, que no les digas maldiciones a los niños porque no van a ser tus amigos.*

Las acciones que se deben generar desde el grupo mayoritario, es otra de las propuestas que los inmigrantes hacen, en ellas se percibe que su deseo es que “el de casa” los reciba bien. Es como si extendieran las normas de la buena educación y el grupo mayoritario, tuviera la responsabilidad de cambiar las condiciones. Recordar que el grupo mayoritario no es llamado así porque son más en número, sino por su mayor estatus dentro de la sociedad.

De tal manera que ese estatus se manifiesta y los niños y niñas que sugieren que ellos debe tomar la iniciativa en la solución del problema desde una perspectiva política. Así lo deja ver M (8;6), quien seguramente tiene información sobre las cuestiones migratorias, lo cual no es extraño en este tipo de población, debido tal vez a que su familia o algunos conocidos se encuentran en situación irregular en el país.

M (8;6) -¿Qué se puede hacer para que esos niños que apenas llegaron se sientan bien, sientan que tienen amigos, no los dejen de lado, como se les puede ayudar? *Cambiar el mundo.* -¿Cómo se puede cambiar? *Que ya no sean las fronteras en los países.* -¿Quién podría hacer eso? *Hillary Clinton, porque ella puede hacer que el mundo sea diferente. Ella por ejemplo puede hacer que los mexicanos pasen para acá, puede también darles dinero [...] y se puede cambiar el mundo*

El grupo mayoritario, también muestra su poder en las figuras de autoridad escolar como son el profesorado, directores y consejeras. En este caso, hay una interesante dualidad, por una parte manifiesta que hay una falta de información en general de los inmigrantes dentro del sistema escolar, pues “no saben nada” no solo en

cuanto a lo académico, sino en aspectos afectivos, pues no saben tampoco en quien confiar. Por la otra, son las autoridades las que deben “enseñar” y preocuparse también del bienestar emocional para contribuir con la integración de los inmigrantes. Definitivamente, los cambios en el discurso y en la percepción de la realidad inmediata se dejan ver en los participantes mayores. Incluso intentan comprender el porqué de una entrevista tan inusual en la escuela. Así lo muestran los dos siguientes participantes.

M (10;6) ¿Qué se podría hacer para que los niños que apenas llegan de otro país se sientan bien y no los dejen de lado? *Las maestras pueden darles una plática en donde les den la bienvenida, también hablando con ellos y decirles que aquí hay amigas en las que se puede confiar.* - ¿Quién hablaría con quién? *Se les enseñaría a los que ya están aquí, para que les den la bienvenida y para que les expliquen que son niños que acaban de llegar y que no saben nada.*

M (11;4) -¿Qué se puede hacer para que esos niños que apenas llegaron se sientan bien, como se les puede ayudar? *Se podría hablarles a los niños, como contarles una historia de cómo son, como se siente cuando a uno no lo dejan jugar.* -¿Quién les contaría esa historia? *Las maestras y la principal, porque ellas tienen mucho poder en la escuela y ellas pueden llamar a los padres de esos niños para que les digan que ya no lo hagan.* -¿Qué más se podría hacer? *Tal vez, algo así como venir a hablar con usted porque así nos vamos sintiendo mejor, como somos, y como tener más amigos.*

La categoría de Acciones conjuntas son un reflejo de que algunos tuvieron la idea de que la responsabilidad es compartida, es como si abogaran para que la solución esté en todos. En algunos casos la iniciativa parte de uno u otro grupo, pero ambos tienen su participación en la solución. En los siguientes ejemplos, se muestra que las posibilidades son tantas y tan variadas. Desde situarse en condiciones similares en donde los niños y niñas este en igualdad de circunstancias en cuanto a aprender cada uno el idioma del otro, como en la creación de leyes sugeridas por todos, o apelar al diálogo y la cooperación entre ambos grupos, como se puede ver enseguida.

M (8;0) -¿ Tú crees que se podría hacer algo, para que seas cosas ya no pasen? *Sí. -¿Que te imaginas? Que como los de inglés que enseñen a los de español y los de español que enseñen a los de inglés.*

H (10;6) -¿Qué se podría hacer para que ya no pase, para que no los dejen de lado? *Entre todos una hacer una ley. -¿Una ley? Sí -¿Qué diga qué? No dejen a otros niños al lado -¿Por qué no? Porque es malo -¿Para qué es malo? Para la comunidad ¿Por qué piensas que eso es malo para la comunidad? Porque al dejar a otros niños o adultos al lado, quizás se quieran ir de aquí.*

H (11;2) -¿Qué se puede hacer para que eso no pase más? *Entre todos hablar con los niños de aquí y también con los que vienen de México, para decirles que no sean malos que todos somos humanos que todos nos merecemos una vida bien, no andar mal y no portarnos mal y así los niños comprenderán-¿Y quién sería el encargado de decirles? Los maestros, las mamás de los niños diciéndoles que no se porten mal en la escuela. [Indudablemente que percibe que la situación de exclusión es algo que se puede solucionar hablando para que sean capaces de comprenderse mutuamente].*

CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En este último capítulo, se retoman los presupuestos fundamentales que han guiado la investigación. Los resultados de este trabajo se vinculan con presupuestos teóricos y estudios científicos similares, desde los cuales se pretende comprender las percepciones infantiles sobre la exclusión intergrupala. Finalmente se plantean algunas limitaciones de este estudio, así como las posibles líneas de investigación futuras que permitan un avance en la comprensión de las ideas sobre las situaciones de exclusión que los pequeños inmigrantes experimentan.

Considerando los pocos trabajos empíricos de corte sociocognitivo encontrados en la literatura científica en torno a estudios similares con población infantil latinoamericana, inmigrante y recién llegada a los Estados Unidos, es preciso resaltar que tal situación ha dificultado la interpretación de los resultados. Es por ello que es necesario tomarlos con cautela y entenderlos como exploratorios.

6.1 Experiencia de emigrar: Preferencias del lugar de residencia.

En una primera aproximación, los resultados mostraron que los participantes que eligieron su país de origen como el lugar preferido para vivir, lo hicieron por motivos relacionados con las redes socio-afectivas, mientras que los que optaron por Austin justificaron sus decisiones basados en una situación de bienestar económico y social, lo cual comprueba la hipótesis planteada inicialmente. Además se demostró la existencia de una consistencia interna entre el tipo de elecciones y la perspectiva desde la cual los participantes respondían (a través de la fotografía como medida indirecta y a partir de su situación personal). Al respecto es importante señalar que, aunque la eficacia en el uso de la medida indirecta no fue uno de los objetivos explícitos de esta investigación, los resultados conseguidos llevan a la conclusión de que su utilización fue efectiva, ya que más del 90% de los participantes mantuvo la misma respuesta en ambas

situaciones. Un detalle adicional que deja en evidencia la utilidad de este tipo de medidas es el hecho de que algunos niños y niñas al referirse a la fotografía, contestaban en primera persona, como si hablaran de ellos mismos. De tal manera que se confirma lo propuesto por Houwer (2006), en cuanto a las bondades que dicha medida tiene al facilitar respuestas inconscientes o automáticas en los participantes.

Al analizar en su conjunto las justificaciones del lugar en donde los participantes prefieren vivir, es importante reconsiderar su condición de “newcomers” -con una media de 2 años de estancia en Austin-. Esta población probablemente se encuentra todavía en ese proceso multidimensional de ajuste personal y cultural el cual trastoca su identidad, creencias y actitudes. Al respecto, Nesdale et al. (2003) sugieren que el orgullo de pertenecer a un grupo, así como el deseo de ser aceptado y valorado en su nuevo contexto podría afectar la forma en que se integran a la sociedad. De allí que resulte interesante, a la luz de estos resultados, tratar de comprender el porqué de sus justificaciones.

Al encontrarse diferencias estadísticamente significativas entre el querer vivir en su país de origen y las justificaciones relacionadas con la “Red socio-afectiva”, sin lugar a dudas pone de manifiesto una intrínseca relación con el hecho de que los niños y niñas echan de menos su entorno, costumbres, sus mascotas, la forma cotidiana de vida pero, sobre todo, echan de menos a su familia y amigos. Tal situación podría tener las siguientes explicaciones.

Es bien sabido que en Estados Unidos existe un fuerte clima anti-inmigrante, el cual, definitivamente, tiene un impacto en cada niño o niña de manera singular. Las experiencias con las que estos pequeños inmigrantes se adaptan psicológica y culturalmente, ponen de manifiesto un sinnúmero de justificaciones que dan muestra de su dolor, de su duelo mal elaborado y de sus necesidades emocionales insatisfechas. De tal manera que la preferencia por su país estaría vinculada con una posible dependencia emocional hacia la familia que se quedó en su país. Esto coincide con las observaciones de algunos autores (Moscoso, 2007; Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2001) en cuanto al duelo de la separación, al viaje traumático, al ajuste a un nuevo hogar y al estrés que implica aprender otro idioma, otras reglas y costumbres de los niños y niñas

inmigrantes. De forma similar, esto concuerda con lo expuesto por Berry (1980) quien afirma haber encontrado en sus estudios que los inmigrantes utilizan todos sus recursos psicológicos y socioculturales con los que cuentan para moverse en esa espiral dialéctica de intercambio de valores y costumbres propias y ajenas mientras se recuperan de las pérdidas. De ahí que esto lleve a pensar que algunos de los participantes optaran por la posibilidad de volver a esquemas conocidos en sus países de origen, los cuales les causaban bienestar y seguridad familiar. El apego a su familia inmediata y extendida como se pudo observar en los ejemplos fue evidente. Reiteradamente hablan de los abuelos, primos y tíos. Esta situación concuerda con los resultados de Carter et al. (2008), en los que conceptualizan a los hispanos como personas con una fuerte interdependencia, colectivistas y orientadas hacia la familia. Esa necesidad de familia es tan fuerte en ellos, que ni siquiera las mejores condiciones socio-económicas que Estados Unidos les proporciona, han sido lo suficientemente atractivas para renunciar al deseo de volver a su país (si pudieran). Cabe recordar, que en su condición de menores de edad, dependen totalmente de las decisiones de sus familias, por lo que ellos no tienen voz ni voto en ese proyecto migratorio.

Otra posible explicación pudiera estar relacionada con la identidad étnica, la cual está estrechamente vinculada con los valores y la idiosincrasia de su cultura. Es probable que estos niños y niñas perciban inconscientemente que sus familias no están manteniendo con suficiente fuerza su cultura de origen. De manera que al ir perdiendo su bagaje cultural, pueden irse sintiendo desarraigados, desprotegidos y sin las raíces que los unían a todo aquello que añoran y que era conocido. Birman (2007) ya antes había manifestado que tanto los padres como la comunidad deben mantener las tradiciones y las costumbres propias, pues son elementos esenciales que contribuyen al proceso de aculturación de los pequeños inmigrantes. Los resultados del estudio evidenciaron que los valores, la comida, las costumbres van cambiando y en ocasiones son sustituidos por algo totalmente nuevo. Distintos investigadores avalan esta idea al afirmar que el perder su herencia cultural, puede dejarles en una condición desventajosa en su proceso de aculturación e integración a la nueva sociedad (Bernal y Knight, 1993; Phinney y Chavira, 1995; Quintana, 1998; Umaña-Taylor y Fine, 2004).

Una posibilidad que también explicaría el deseo de querer vivir en su país de origen, puede fundamentarse en aspectos individuales o psicológicos en relación a cómo se enfrentan los retos que el contexto escolar les impone, ya que ahí es en donde pasan buena parte de su vida diaria. Asistir al colegio es un acto en solitario, diría Moscoso (2007), y eso posiblemente los vuelve más vulnerables, ya que se ponen en evidencia sus carencias lingüísticas con el nuevo idioma, así como su desconocimiento del entorno social y académico. Sin pasar por alto que en muchos casos son ignoradas sus necesidades socio-emocionales. El grado de identificación que estos niños y niñas tengan con su grupo étnico, funciona como una herramienta útil en su proceso de aculturación. De manera que esa identificación conlleva una actitud y un deseo de integración o no, a la nueva sociedad. Pareciera que para los que eligen vivir en su país, la auto-valía y la aceptación están vulnerados. En este sentido se coincide con algunos autores (Berry et al., 2006; König, 2009; Liebkind et al., 2004; Navas et al., 2004) que otorgan gran importancia a estos factores psicológicos ya que de la percepción que se tenga de sí mismo, de la autoestima, la identificación étnica y la identificación con el grupo al que se pertenece, dependerá la manera en que se resolverán las nuevas situaciones en su proceso de integración.

La preferencia para vivir en Austin fue una de las opciones para el 40% de los participantes. Sin embargo, este resultado tuvo dos tipos de justificaciones. Por un lado, casi el 20% de ellos expresó el deseo de estar con su familia. Esto puede significar la búsqueda de la reunificación familiar debido a que algunos miembros ya residían en Estados Unidos con anterioridad. De tal manera que los argumentos de la “Red socio-afectiva” representan la categoría con mayor porcentaje de elecciones en general, lo cual es significativo por sí mismo. Desafortunadamente, la tan anhelada reunificación familiar, en ocasiones no llega a tener el desenlace esperado. A pesar de que la familia se reúne, las interacciones entre ellos pueden resultar desalentadoras. En sus justificaciones algunos mostraron ciertas dificultades para adaptarse con esos miembros de la familia a quien no recordaban o no conocían. A su vez, manifiestan una añoranza por el resto de la familia que cuidó de ellos en su país de origen. Es como si quedaran sus lazos familiares divididos permanentemente, lo cual, de alguna manera

interfiere con su proceso de adaptación al nuevo país. Esto concuerda con lo que algunos autores señalan (Lo Coco et al., 2005; Phinney et al., 2007) relacionado con la percepción de bienestar que los niños y niñas inmigrantes tienen de sí mismos y de su grupo familiar y que afecta a su desarrollo psicológico y socio cultural en su proceso de incorporación social.

La otra justificación que los participantes dieron en su elección para vivir en Austin (25% aproximadamente) fue la relativa al “Bienestar económico y social”. Las condiciones materiales desfavorables, el problema de la inseguridad ciudadana, y las circunstancias desventajosas en los servicios públicos como el acceso a la educación, fueron, entre otros, ejemplos palpables de sus carencias. Tal vez por eso, desde su perspectiva infantil todo a su alrededor está impregnado de mejoras, el salario familiar, los restaurantes, los sitios para divertirse, los parques y la escuela. Por otro lado, aunque es innegable que aunque para muchos de ellos efectivamente existe prosperidad, también hay una clara evidencia de que estos argumentos representan, en parte, el mensaje internalizado de sus progenitores. El cual, por cierto puede resultar en un incremento de los beneficios, pero también de las responsabilidades que estos niños y niñas tienen.

Pero si se analizan las justificaciones desde una perspectiva económico-social, tal mejoría es relativa. De acuerdo con los datos recogidos, la mayoría de los niños y niñas que han participado en el estudio viven en vecindarios marginados en los suburbios de Austin. De manera que sus vecinos son también sus compañeros de colegio, por lo que sus condiciones escolares y de vivienda están igualmente marginadas. Respecto a los centros escolares, es importante mencionar que aunque éstos representan mejores opciones para esta población, desafortunadamente no funcionan como se debería. En este sentido, coincidimos con algunos autores (Brown, 2015; Portes, 1996; Portes y Rumbland, 2001) cuando afirman que hay una asociación entre aquellos centros que reciben ayudas económicas para comida reducida y el índice de bajo desempeño académico, por lo que este tipo de escuelas constituyen ambientes altamente segregados. Obviamente de toda esta situación ni ellos, ni sus familias son conscientes, por lo que los menores simplemente se dan cuenta de que les regalan la comida, o el

material y los libros escolares. Ellos simplemente se limitan a “disfrutar” de las nuevas oportunidades y beneficios mientras que de forma inconsciente asumen el encargo que sus familias les han hecho, “pórtate bien y aprende”. Esta percepción la ratifican autores como Moscoso, (2008) y Portes, (2014) al dejar en claro que el proyecto familiar muchas veces recae en las espaldas de pequeños al tratar de cumplir con las expectativas de la familia, ser buenos alumnos, aprender inglés y luchar para salir adelante.

En otro orden de ideas, se ha explicado que se contrastaron las respuestas y justificaciones sobre el lugar de preferencia con las variables propias de los participantes (Grupos de edad, Tiempo de residencia y Nivel de inglés). Efectivamente, como se mencionó, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas desde ninguna de las dos perspectivas (foto/sí mismo). Por lo que proporcionar una explicación concreta sobre estos resultados en realidad sería arriesgado. Sin embargo, la búsqueda de explicaciones necesariamente obliga a una revisión de la composición de la muestra la cual tiene características étnicas, sociales, económicas y culturales muy peculiares.

Al hacer una reflexión sobre la edad, habría que recordar que la muestra estaba conformada exclusivamente por niños y niñas entre los 5;7 y 12;3 años. Si se toma en cuenta que la edad es un constructo (Corral, 1994), en esta población en particular podría tener un significado especial ya que estos niños y niñas provienen de ambientes económica y culturalmente marginados por lo que sus experiencias de vida son sumamente limitadas, aspecto que podría tener un impacto en su desarrollo socio cognitivo. Por ejemplo, si se piensa que la media de edad es de 9;1 años, y se relaciona con las experiencias vividas dos años antes (que es la media de estancia en Estados Unidos), poco se puede esperar. Al respecto, Suarez-Orozco et al. (2010) señalan que el tiempo de residencia es crucial, especialmente si se relaciona con la edad en que el inmigrante llegó a Estados Unidos. Resulta casi imposible desvincular la edad de los participantes con el tiempo que tienen viviendo en Estados Unidos. Berry (2008) asegura que a mayor tiempo de residencia, mejor el nivel de adaptación y menor será la marginalización. Sin embargo, es importante considerar esto con cierta reserva. En

suma podría decirse que el tiempo de residencia es un factor que sugiere un impacto incierto en las interacciones entre los inmigrantes y la sociedad receptora. Ya que se podría pensar que a mayor tiempo de residencia, mayor contacto intergrupar, lo cual no necesariamente resulta ser verdad (Jasinskaja-Lahti et al., 2006).

En relación con el nivel de inglés como variable, es preciso mencionar que para dominarlo, es necesario tener un control primero de la lengua materna (Cummins, 2002) y en esto también hay carencias. Es evidente que los participantes tienen serias deficiencias en el desarrollo de la lengua tanto en el vocabulario como en la sintaxis, lo cual, evidentemente representa desventajas para comprender su mundo, y a su vez, para lograr un mejor desempeño en la adquisición del segundo idioma. Todo esto cobra relevancia si se considera que tanto la adquisición de un nuevo idioma, como la pérdida del idioma materno, son dos opciones que los inmigrantes experimentan y que tiene una repercusión en la manera de incorporarse a su nuevo lugar de residencia. Al respecto se coincide con Rovira (2008) cuando afirma que aquellos que llegan a perder su primer idioma, también pierden parte de su cultura e identidad. Por otra parte, aprender inglés depende de múltiples factores entre los cuales destacan el contexto, las experiencias y la disposición psicológica. Al respecto, es importante notar que un poco más de la mitad de los participantes del estudio tenían un nivel de inglés intermedio, que cada vez más lo van utilizando en sus relaciones con los iguales, corriendo el riesgo de que el español quede rezagado.

Una reflexión final sobre la preferencia del lugar en donde quieren vivir está vinculada con los procesos de adaptación y asimilación revisados en capítulos anteriores. A pesar de que en Estados Unidos oficialmente no se pretende que los inmigrantes se asimilen, sin embargo, los programas escolares utilizan los recursos con los que ésta población llega como plataforma para integrarse a la nueva cultura, provocando con ello la desaparición paulatina de los aspectos lingüísticos y culturales con los que llegan. Teniendo como consecuencia, posiblemente una identidad híbrida en donde no logran identificarse ni con su herencia, ni con el nuevo país (Brown, 2015; Litcher et al., 2015; Merry, 2014; Moscoso, 2007; Portes y Zhou, 1993). Por lo tanto en el caso de estos niños y niñas, las opciones para una incorporación óptima se ven muy

reducidas y si las familias, la comunidad escolar y la sociedad receptora no contribuyen en este proceso, las consecuencias finales las tendrá que asumir la sociedad en general.

6.2 Evaluación y justificaciones sobre la exclusión social basada en relaciones intergrupales entre iguales.

El total de los participantes reconoció de manera espontánea la situación de exclusión mostrada en la viñeta. La mayoría de sus justificaciones, y de acuerdo a como se había pronosticado, estuvieron relacionadas con aspectos de tipo personal. Es importante comentar que estos resultados coindicen con los obtenidos en el estudio previo²⁶ realizado con inmigrantes latinoamericanos en España. Es decir, en ambos trabajos las justificaciones a la exclusión han estado motivadas por cuestiones interpersonales. Esto concuerda su vez con los trabajos Asher y Allen, (1969), Brand, Ruiz, y Padilla, (1974), Porter, (1971) y Swanson et al. (2009).

Al margen de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas al contrastar las justificaciones con las variables propias de los participantes, es conveniente hacer una reflexión sobre algunas categorías.

Respecto a la categoría "Etnicidad", cabe señalar que apareció como la segunda en importancia con un porcentaje (22.5%). No obstante, y aunque no se detectaron diferencias evolutivas, definitivamente resulta interesante tratar de entender este resultado. Los niños y niñas que proporcionaron justificaciones étnicas, evidentemente fueron capaces de categorizar e identificar ciertos rasgos étnicos cuando mencionaban el color de la piel, la nacionalidad y/o el idioma. Sin embargo, al analizar los procesos de la adquisición étnica, sería razonable pensar que una buena parte de esta población se encuentra en las fases tempranas de una exploración activa del significado de la propia etnicidad (especialmente porque recién han llegado a un nuevo contexto social y porque las características de su desarrollo sociocognitivo son peculiares). Esta posibilidad coincide con la propuesta de Schwartz et al. (2014) cuando refieren que los

²⁶ González, (2005) y Navarro, Troncoso, Gómez, y Gómez (2009).

individuos al principio no son conscientes de su etnicidad y paulatinamente exploran, descubren y llegan a una resolución que viene acompañada de un apego positivo hacia su propio grupo étnico. Por otra parte, cabe señalar lo que varios autores han encontrado sobre la relación entre el conocimiento social de otros grupos y el estado de desarrollo de la categorización étnica al interior de su propio grupo (Aboud, 1988; Aboud y Doyle, 1993) cuando afirman que este conocimiento social se encuentra mediatizado tanto por el desarrollo cognitivo como por los procesos de integración a una nueva sociedad (Berry, 1990).

En cuanto a la identificación étnica, existen numerosos estudios (Aboud, 1988; Phinney, 1990, Porter, 1971, entre otros muchos) que confirman que los niños pertenecientes a grupos mayoritarios pueden identificarse correctamente a partir de los 4-5 años. Sin embargo, la población inmigrante utiliza diferentes formas de razonamiento tanto para lograr una identidad étnica como para evaluar situaciones de exclusión (Enesco et al., 2005, Giménez, 1998; Gómez, 2010; Nesdale, 2004; Quintana y Vera, 1999). A partir de estas afirmaciones y tomando en cuenta los bajos índices de argumentos étnicos en este estudio, resultaría más apropiado señalar que tienen sentimientos positivos hacia su etnicidad, pero el auto-concepto étnico está aún en vías de desarrollo.

En cuanto a la categoría “Resistencia a la exclusión/Ausencia de relaciones interpersonales” casi la mitad de las justificaciones apuntaron en esa dirección cuando justificaron la exclusión. Como su nombre lo indica, dicha categoría contiene dos tipos de argumentos los cuales, de alguna manera tienden a disminuir o aminorar aquella exclusión que antes habían reconocido en la viñeta.

Respecto a la porción relacionada con la “Resistencia a la exclusión”, resulta obvio que los participantes pusieron en evidencia su necesidad interna de modificar lo que habían visto en la viñeta. Verkuyten y Thjis (2006) sugieren que el individuo tiene una tendencia natural a negar la discriminación personal, de manera que, al observar la exclusión, buscaron activamente dar una solución al conflicto interno producto del “darse cuenta” de que había *alguien solo*. En otras palabras, como diría Nesdale (2013), los niños con la edad van dejando en evidencia que cuentan con un nivel de

“perspicacia” -relacionada con la capacidad de entender el entorno y tomar decisiones rápidas- las cuales influyen en su entendimiento de las interacciones grupales. Además, la habilidad para categorizar los grupos a través de métodos multidimensionales resulta suficiente para justificar la exclusión. En este sentido, Aboud (2005) y Bigler et al. (1992) confirman la aparición de la identidad grupal que conlleva de sentimientos favorables hacia su propio grupo, de tal manera que una forma de enfrentar la exclusión es precisamente minimizándola.

Otra explicación podría estar fundamentada desde la perspectiva grupal. Recordar que el auto-concepto y la identidad cultural son dos aspectos independientes de la identidad personal los cuales siguen el curso del desarrollo cognitivo de los niños y niñas (García Coll y Marks, 2009; Swanson et al., 2009; Umaña et al., 2014). Aquí las características físicas del personaje excluido ponen en evidencia sus diferencias y similitudes con uno y otro grupo. Por tanto, en la viñeta se pone de manifiesto -ante sus ojos- la “no pertenencia con el grupo mayoritario”. Evidentemente este hecho conduce a pensar que las justificaciones en donde se “resiste” a la exclusión, se deben posiblemente a que se intenta proteger a los miembros del grupo de pertenencia. Esto ha sido encontrado en varios estudios relativos a las relaciones grupales en inmigrantes (Bigler et al., 1997; Phinney et al., 2007). Se ha encontrado que los niños normalmente prefieren pertenecer al grupo con mayor estatus social (Bigler et al., 1997), ya que eso posibilita el desarrollo de una identidad étnica más positiva. De manera que al margen de que la identidad étnica se encuentre en un proceso de definición a partir de los 6-8 años (Abrams et al., 2009), los niños ya han comenzado a desarrollar su identidad grupal basándose en las normas que rigen al grupo y no solo su membrecía étnica. Por lo tanto habría que considerar sus habilidades cognitivas, las claves situacionales de la exclusión y las diferencias individuales de cada niño o niña para percibirla. Adicionalmente, esta resistencia podría estar asociada con la activación de los estereotipos sociales a nivel individual y grupal. Rutland y Brown (2001) aseguran que los estereotipos no sólo tienen una función cognitiva, sino que son útiles para justificar la discriminación o la exclusión. Efectivamente, en sus justificaciones se observa que otorgan características en el excluido a fin de validarse y protegerse a sí mismos. De esta manera, se podría afirmar

que los estereotipos en estos participantes aluden más a atributos personales que a rasgos étnicos.

En la segunda sección del título de la categoría relativa a la “Ausencia de relaciones interpersonales”, se refleja la importancia que para esta población tienen las relaciones de amistad por encima de cualquier otra cuestión. Una vez más, la medida indirecta –en este caso la viñeta- demostró su efectividad ya que los participantes mencionaron de manera reiterada que la exclusión ocurría porque no se conocían o porque acaban de llegar, como si estuvieran hablando de su propio proceso de integración como recién llegados a su nuevo país.

El hecho de que a esta categoría se le asignaron casi el 50% de las justificaciones sobre la exclusión, lleva a pensar que tanto la exclusión como la inclusión entre los miembros de grupos están relacionadas con relaciones de amistad. Esto concuerda con lo que Cooley y Killen (2015) y Hitti y Killen (2015) sostienen sobre que los niños en edad escolar otorgan gran valor a las actividades de jugar y compartir y al mismo tiempo, dialogan sobre las reglas implícitas que rigen sus interacciones, dando gran importancia a las relaciones de amistad. Además, los estudios sobre las relaciones entre iguales muestran que la elección de amistad está basada en el hecho de compartir intereses, valores, y creencias lo cual resulta fundamental para tomar la decisión de incluir o no a alguien en el grupo social (Rubi, Bukowski y Parker, 2006; Stark y Flache, 2012).

Considerando que el contexto de este trabajo es en el centro escolar, para estos pequeños inmigrantes, establecer nuevas relaciones es fundamental y sus esfuerzos por integrarse se dejan ver en numerosos ejemplos. Parece que desde su posición de recién llegados son conscientes de las relaciones que han perdido en sus países, por lo que el establecimiento de nuevas relaciones de amistad y pertenencia a un grupo es una de sus prioridades. De hecho, esta situación se confirma de alguna manera con lo que Portes y Zhou (1993) y Suárez-Orozco (1995) mantienen en relación a que los niños y niñas inmigrantes entran a las escuelas de Estados Unidos con una actitud positiva, pues todavía no han aprendido los contenidos del contexto social. Desde la perspectiva de la teoría de la identidad social (Tajfel y Turner, 1979), en el proceso de aculturación en

el que están inmersos, las relaciones de amistad van dirigidas hacia una doble meta. Por un lado, se busca la identificación con el grupo al que se pertenece y, por el otro, se muestran interesados en ir aprendiendo los valores de la sociedad de acogida a fin de ser aceptados (Berry, 1997). En estudios recientes, esta actitud de buscar amistades al interior del grupo ha tenido resultados favorables no solo en cuanto a una mejor identificación con el propio, sino que se constituye como un elemento favorable para las relaciones intergrupales (Berry, 2001).

La última categoría en este apartado que se considera digna de ser analizada por sus distintivas características, es la de "Actitudes negativas hacia el excluido", la cual se encontró también en el estudio exploratorio en España. Atribuir actitudes negativas hacia la persona excluida, pudiera representar la oportunidad de mantener cierta distancia entre la exclusión de uno mismo y la exclusión hacia un miembro del grupo. De acuerdo con las justificaciones que los participantes ofrecían, pareciera que efectivamente hay una distinción entre estas dos posturas. Posiblemente como inmigrantes, los niños y niñas ya han comenzado a reconocer los estereotipos culturales y el estatus social del grupo minoritario al que pertenecen y los utilicen para explicar la exclusión. Tanto Helms (1995) como Phinney (1991) avalan esta idea al afirmar que posiblemente la persona excluida ha hecho una evaluación negativa sobre la persona o sobre el grupo discriminado al que se pertenece a fin de mantener en una posición segura la auto-imagen. En este caso, los miembros de los grupos étnicos tratan de pasar como miembros de otros grupos, denigrando el valor de pertenecer a su propio grupo, simplemente porque reconocen el estatus de cada grupo. Posiblemente los niños y niñas en este estudio ya han comenzado a asumir los estereotipos y estatus de los grupos en la sociedad multiétnica, y aunque todavía no son capaces de verbalizarlos desde una perspectiva afectiva, manifiestan una posición que los protege emocionalmente. En este sentido Ruggiero and Taylor (1997) sugieren que cuando los miembros de grupos minoritarios tienden a minimizar las atribuciones externas de discriminación, se atribuyen los fracasos a ellos mismos como una manera de mantener cierto sentido de control.

Este tipo de resultados han sido encontrados por Verkuyten et al. (1997) argumentando que se trata de respuestas que de alguna manera omiten la exclusión. Esto es, cuando el excluido es “malo, grosero, o ladrón” por citar algunos ejemplos, dejan sin responsabilidad al perpetrador de la exclusión. Es como si se argumentara que el que excluye no tenía otra opción. La teoría de la representación social apoya esta posible explicación al exponer que cada persona puede tener una lectura del contexto diferente de acuerdo con sus experiencias, su posición en la sociedad y su desarrollo psicológico. Por eso algunos inmigrantes no ven, no aceptan o cargan de responsabilidad al excluido.

En cuanto a las soluciones propuestas para evitar la exclusión personal, Brown (2005) ha destacado que los niños y niñas a partir de los 8 años son capaces de reconocer situaciones de discriminación entre los grupos de iguales. No obstante, en este estudio incluso los participantes más jóvenes han reconocido que se deja de lado a algún compañero. A su vez, han sido capaces de proponer soluciones que eviten esa exclusión. De acuerdo con los resultados obtenidos, han mostrado tener una buena actitud para la resolución de la exclusión. Por un lado, la mayoría de los participantes ofreció soluciones que implicaban actitudes adaptativas reconociendo las costumbres, las normas y valores del grupo mayoritario incluso aquellas que evidenciaban su necesidad de aprender inglés. Por el otro, un número menor apeló a conductas que reconciliaran las relaciones a través de actitudes *condescendientes*. Justamente esta categoría fue estadísticamente significativa en función del Nivel de inglés de los participantes. Para tratar de explicar esta relación, es importante analizar lo que para estos inmigrantes significa llegar a un contexto nuevo, en donde se ha aprendido paulatinamente como se dan las interacciones entre los grupos étnicamente distintos. En este estudio se comprobó que existe una relación entre el nivel de inglés que los participantes tienen y el tiempo de residencia, de manera que entre mayor es el tiempo de estancia, mayor dominio del idioma. Esta situación parece obvia, sin embargo, no siempre ocurre así, ya que son varios los factores que intervienen en el proceso de la adquisición de un segundo idioma tanto a nivel personal/motivacional, como social.

Aunque son mínimas las investigaciones específicas sobre este tipo de relación que ayude en el entendimiento de este hallazgo, es necesario interpretarlo a la luz de ciertos factores como la herencia étnico-cultural y las experiencias sociales que los participantes han tenido durante su estancia en Estados Unidos. Al respecto, Quintana et al. (1999) sugieren que estas actitudes pueden estar relacionadas con aspectos de la socialización étnica transmitida por los padres. Culturalmente las personas que tienen un mayor nivel de inglés posiblemente tienen también un mayor número de contactos interpersonales con miembros del grupo mayoritario, lo cual les proporciona información sobre la cultura. Al mismo tiempo, les hace ser conscientes de los estereotipos culturales, por lo que buscan la aceptación del grupo mayoritario, el cual tiene mayor estatus que el propio. Estas ideas son reforzadas por Liebkind et al. (2004) quienes afirman que en el proceso de aculturación el uso del idioma mayoritario puede tener dos efectos contrarios, pues al mismo tiempo que sirve para estrechar la comunicación entre los grupos, funciona como un vehículo a través del cual se manifiestan las expresiones discriminatorias y de rechazo.

6.3 Experiencias personales o de otros sobre exclusión

En el último apartado en el que se exploraron las experiencias de exclusión que los participantes o alguien cercano a ellos/as había tenido se puede apuntar que el objetivo propuesto se ha cumplido de manera parcial. De acuerdo con los resultados, solamente la mitad de la muestra expresó haber tenido este tipo de experiencias.

Siendo Estados Unidos un país en el que actualmente se vive un clima anti-inmigrante tan severo, es interesante preguntarse por qué la mitad los participantes no ha tenido experiencias de exclusión. Tal vez un mejor cuestionamiento puede ser: ¿por qué no las han percibido? Por un lado, los menores de 7 años no son capaces de percibir la discriminación debido a que todavía no cuentan con las habilidades socio-cognitivas para reconocerla y entenderla (Brown, 2015). Por el otro, es bien sabido que en el estudio sobre el prejuicio una de las manifestaciones más sutiles y, por tanto más difíciles de detectar, es la exclusión, de manera que los pequeños en realidad no son

conscientes de haber sido objeto de ella (Verkuyten y Thijs, 2006). Los participantes pudieron haber pasado por alto alguna situación de discriminación o exclusión que les haya ocurrido posiblemente debido a un fenómeno en el que es más fácil detectar la discriminación grupal que la personal. Esto funcionaría como una actitud protectora resultado de múltiples factores entre los que podrían estar los procesos cognitivos y motivacionales (Crosby, 1984). Aunque también se ha especulado sobre las razones de la percepción de la discriminación grupal en cuanto a que se encuentra asociada a una auto-estima elevada, ya que esto los hace parte de un grupo, por el contrario, la discriminación personal se ha relacionado con una auto-estima baja. Lo que sí parece evidente es que los participantes han tenido dificultades para identificarla y poder expresarla. Aunque poco se sabe acerca del precio social que tienen que pagar por el hecho de expresar que se sienten víctimas o que han observado situaciones de exclusión, es interesante señalar que en el estudio previo realizado en España, los participantes tuvieron resultados similares y aproximadamente la mitad de la muestra declaró no haberla experimentado.

Una posibilidad más, podría ser explicada en base a la buena actitud con la que estos inmigrantes llegan a los colegios en Estados Unidos. En capítulos anteriores se ha explicado como el proceso de emigrar conlleva una serie de emociones entre las que aparece el optimismo por comenzar una vida nueva, la cual, de acuerdo con las expectativas familiares promete ser mejor. De tal manera que se enfrentan a la escuela saturados de estímulos nuevos, por lo que no dan importancia a las actitudes discriminatorias y de exclusión ya que están demasiado ocupados en descubrir su entorno. Para los pequeños inmigrantes, según Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001), aun antes de llegar a Estados Unidos ya están “soñando con esa nueva vida” que se refleja como un espejo a través de lo que los familiares les han dicho sobre su experiencia en su nuevo país.

De cualquier modo, la discriminación se caracteriza por una ambigüedad atribuida, (García Coll et al., 1996) ya que muchos de estos niños y niñas podrían no haber estado seguros en primer lugar de si *esa actitud* era discriminación y en segundo lugar, si iba dirigida a ellos. Esta idea la reafirma Brown (2015) cuando indica que hay

una gran dificultad para que un menor detecte la discriminación, y aún más para medirla. También ellos podrían suponer que el perpetrador no tenía la intención de discriminar o de excluir. Esto podría tener sentido especialmente si se considera que los participantes no conocen muy bien las normas sociales o reglas culturales de la sociedad de acogida, de manera que pueden dudar sobre las motivaciones de la persona que excluye. Este tipo de conductas las han encontrado Verkuyten et al. (1997) pues afirman que si el niño discriminado se considera responsable o cree que la exclusión no fue a propósito, entonces el discriminado tendrá dificultades para percibir la acción. De tal manera, si nuevamente se consideran las características de la muestra, las posibles respuestas a estas interrogantes se encuentren tanto en el contexto socio-cultural en el que viven como en las habilidades socio-cognitivas que poseen.

La exclusión, de acuerdo con Boréus (2006) es un asunto de grado. Esto se pudo observar en los resultados obtenidos al categorizar las experiencias entre “Exclusión social” y “Rechazo y agresión física o verbal”, las cuales por cierto, se presentaron en igual proporción en las respuestas infantiles. Al profundizar sobre las justificaciones que los participantes dieron a la exclusión, la categoría de “Etnicidad” obtuvo más del 60%. Básicamente las justificaciones que aparecieron estaban relacionadas con la falta de dominio del inglés, características fenotípicas y origen étnico. Aunque los participantes tenían un promedio de residencia de dos años en el país, es bastante probable que ya estén aprendiendo los estereotipos relativos al valor que tiene hablar inglés, no sólo como medio para facilitar la comunicación, sino como instrumento asociado con el prestigio y con la posibilidad de desarrollar una identidad más positiva.

En relación con los perpetradores de la exclusión experimentada por los participantes, se encontró desde una perspectiva grupal, que son los propios hispanos (que hablan inglés y español) quienes excluyen en mayor medida (72.5%) a los inmigrantes. Aunque no hubo diferencias significativas en relación con las justificaciones, es importante hacer notar que cerca del 50% de ellas fueron de carácter étnico. En un primer momento estos resultados podrían sorprender, pero tienen una explicación interesante y a fin de interpretarlos, es necesario revisarlos desde una perspectiva global.

Los inmigrantes hispanos han estado en Estados Unidos por más de cien años y en su procesos adaptativos, ha habido una tendencia general a ignorar la tremenda heterogeneidad de los grupos minoritarios latinoamericanos (Lichter et al., 2015). Dentro de la jerarquía social, los hispanos nacidos en Estados Unidos se encuentran muy devaluados en relación con otras minorías étnicas. Esta descripción concuerda con St-Hilaire (2002) quien mantiene que los inmigrantes hispanos están colocados en el fondo de la escala social en diferentes áreas. Al interior de este grupo denominado hispanos o latinos, existen otros subgrupos marcados por su origen nacional (salvadoreños, dominicanos o los mexicanos, etc.). Dentro de estos grupos minoritarios, hay otros subgrupos entre los que están los hispanos nacidos en Estados Unidos y los hispanos inmigrantes. Es posible que los hispanos nacidos en Estados Unidos perciban sus características propias y se sientan a sí mismos en una posición privilegiada respecto a los inmigrantes hispanos debido a que tienen mayor información sobre la cultura escolar además de que muchos de ellos son bilingües. Esto no significa que los hispanos nacidos en Estados Unidos se encuentren en una posición privilegiada. Al contrario, están en una constante lucha por ganar un lugar y mejorar el estatus de su grupo minoritario. En esa lucha, por una parte pretenden pertenecer al grupo mayoritario -a quien perciben como exitoso- y por la otra, están comprometidos en ser parte de ese otro grupo, el que les vincula con sus familias y el cual por cierto se encuentra devaluado. En este sentido el término de Colonialismo interno propuesto por Bejarano (2005) describe perfectamente esas relaciones de opresión en el que el grupo mayoritario mantiene su posición hegemónica sobre los grupos sometidos, los cuales, a su vez se convierten en opresores de otros con menor estatus social.

Las observaciones de Hitti et al. (2011) pudieran ser útiles al corroborar que cuando un grupo ve amenazados sus intereses, es posible que sus miembros lleguen a percibir cierto grado de competencia con otros grupos, de tal modo que se pudieran presentar rivalidades entre ellos. En el ambiente escolar, los inmigrantes tienen una mejor reputación en comparación que los hispanos bilingües, pues el profesorado los define como obedientes y trabajadores en el sentido de tener una buena actitud para aprender. A diferencia del estereotipo que existe sobre los hispanos nacidos en el país,

a quienes se les ve como estudiantes con pobres expectativas y poco orgullo de su grupo. Esta percepción socio-política tiene sustento basado en las estadísticas que muestran los altos índices de deserción escolar.

Si no se conociera el contexto específico en el que los participantes de la muestra están inmersos, posiblemente se hubiera esperado que los perpetradores de la exclusión hubieran sido los miembros del grupo mayoritario. Pero considerando que sus oportunidades de interacción con dicho grupo son muy reducidas tanto en los centros escolares como en sus vecindarios, no es de sorprender que la exclusión provenga de las personas con las que mayormente interactúan. En la literatura se han encontrado diversos ejemplos que evidencian este tipo de discriminación intragrupal, especialmente cuando se considera que el hablar inglés es un instrumento de poder (Padilla, 2005; Tajfel y Turner, 1986).

El último aspecto a analizar es el que se refiere a las acciones intergrupales para solucionar la exclusión. Al respecto es necesario remarcar que el presente trabajo estaría incompleto sin “escuchar” las propuestas de los participantes. Un dato que de entrada llama la atención, es el que a pesar de que sólo la mitad de la muestra dijo haber tenido experiencias de exclusión, prácticamente todos tuvieron sugerencias para solucionarla. Posiblemente esto se deba a que se sensibilizaron durante la entrevista, y aunque ellos dicen no haberlas experimentado, de alguna manera son conscientes de ella.

Hubo tres plataformas desde las cuales los participantes indicaron que se puede solucionar un problema como este. Los resultados mostraron que los porcentajes se repartieron de forma muy similar entre los que pensaban que la solución es unilateral, es decir, “la resuelven ellos” o la “resolvemos nosotros”. Un porcentaje menor señaló que las acciones deben tomarlas ambos grupos. Esta forma de percibir la solución, no es casualidad, pues detrás de ella hay evidencia que muestra cómo entienden la dinámica de las relaciones intergrupales. A su vez, a través de estos razonamientos queda claro que los niños y niñas son sensibles a las normas y consensos entre los grupos (Cooley y Killen, 2015).

Los que percibían que los miembros de la sociedad receptora deben tener la iniciativa de cómo resolver esta situación, seguramente entienden que el grupo mayoritario tiene el poder y la responsabilidad de hacerlo. Posiblemente las experiencias de interacción han dejado en claro quién tiene la autoridad en esta sociedad. Sus justificaciones se centran en su realidad inmediata, por lo que piden la intervención de las personas a las que identifican como líderes o guías, éstas serían el profesorado, los directores y el personal académico del centro escolar. Una situación que seguramente han visto, es que dichas figuras de autoridad normalmente son miembros del grupo mayoritario a pesar de que el centro escolar tenga población mayoritariamente hispana. Esta es una clara representación del mensaje que los inmigrantes reciben, -los que tienen el poder son blancos y hablan inglés-. Pareciera que desde su posición infantil, se asumen como personas dependientes, de tal manera que las figuras de autoridad son las que tienen que resolver el problema. Se asumen como los que apenas llegaron, como los que no saben cómo funciona el sistema, como los que no pertenecen, por lo que sus propuestas los dejan en una posición vulnerada y dependiente del grupo mayoritario.

Por otro lado, están aquellos que manifestaron que la iniciativa tiene que salir del grupo minoritario, es decir, de ellos mismos a nivel individual o grupal a través de la intervención de sus familias. Muchos fueron los ejemplos que hacían énfasis en la necesidad de aprender inglés para solucionar la exclusión. Curiosamente respecto a este asunto de la lengua como instrumento clave en el proceso de incorporación a la nueva sociedad, los hallazgos muestran dos distintas directrices. Por un lado, se ha encontrado que entre mayor es el nivel de inglés que los inmigrantes hablan, mejores son las oportunidades de integración. Por el otro, se ha observado que justamente debido a que se tiene un mayor dominio del idioma, los contactos con el grupo mayoritario se incrementan y las experiencias de discriminación, por lo tanto, también aumentan. Esto concuerda con lo que Treas (2014) sugiere al incluir en este esquema también el tiempo de residencia, por lo que la cadena de interacciones, los eslabones, serían: a mayor tiempo de residencia, mejor nivel de inglés, mejor nivel de adaptación, pero mayores experiencias de discriminación.

Aunque fue menor el número de participantes que decidieron que el esfuerzo para solucionar la exclusión debe ser conjunto, posiblemente sean estos niños y niñas los que pudieran llegar a tener una mejor integración social. A pesar de que se asumen como inmigrantes y que reconocen que no conocen como funciona el sistema en su nueva sociedad, están de algún modo tomando un papel proactivo. Se hacen cargo de lo que tienen que mejorar, pero saben que el grupo mayoritario también tiene una responsabilidad. De esta forma, al tomar un papel más activo en la resolución de problemas ocurre un empoderamiento individual, lo cual repercute en la disminución de los niveles de estrés y el incremento en la motivación personal. Al respecto, Brown (2015) menciona estas y otras maneras de resolver las situaciones de discriminación y exclusión, entre las cuales también señala la confrontación con la persona que excluye o simplemente retirarse y tratar de olvidar el evento.

6.4 Reflexiones finales: Alcances y limitaciones

De manera global a través de esta investigación ha sido posible tener un acercamiento a las ideas que los niños y niñas inmigrantes latinoamericanos tienen sobre las situaciones de exclusión intergrupal, desde un enfoque cognitivo como social. Definitivamente, el tratar de entender las percepciones que tienen sobre la exclusión no ha sido una tarea sencilla sobre todo debido a la escasez de trabajos experimentales similares, por lo que el presente estudio tiene un carácter exploratorio. Una buena parte de la literatura científica se ha enfocado a examinar el impacto que tiene la percepción de la discriminación en los grupos minoritarios en su desarrollo socio-emocional. Otra tendencia ha sido el estudio de los juicios que determinan bajo qué circunstancias dicha exclusión puede ser válida. Desde la perspectiva evolutiva, pocos son los estudios existentes con población de estas edades ya que hay han seleccionado muestras con población adolescente precisamente cuando los procesos de identidad personal y étnica están más desarrollados. Aquellos estudios en donde se incluye población infantil, normalmente consideran a los grupos mayoritarios y étnicamente minoritarios, pero difícilmente contemplan a los niños y niñas inmigrantes.

Se ha estudiado el discurso de estos niños y niñas sobre su elección del lugar en donde quieren vivir porque de alguna manera este deseo conlleva una actitud que impacta la manera en cómo se van incorporando a la sociedad en la que ahora viven. Es importante entender la forma en que procesan ese intercambio entre el presente y el pasado o como lo diría Suárez-Orozco, (2001), entre el aquí y ahora, con el de allá y entonces. Al respecto, la propuesta de *asimilación segmentada* de de Portes y Zhou, (1993) podría ser un parte-aguas en la vida de estos pequeños. Las investigaciones han demostrado que aprenden nuevos valores y costumbres de la nueva sociedad, al mismo tiempo que van desarrollando categorías sociales fundamentadas en criterios étnicos, los cuales al principio tienen una base externa, que con el tiempo se hace más compleja. Con el tiempo, ese conocimiento social les permite introducir conceptos más abstractos como serían las costumbres y la forma de actuar de los distintos grupos que les rodean.

Su actitud para integrarse involucra diversos factores tanto a nivel personal, psicológico como social. Sin pretender de sea el contexto el que dé una explicación a sus concepciones sobre la exclusión, es innegable que la sociedad receptora tienen un papel fundamental que se manifiesta de forma singular en cada persona (Verkuyten y Thijs, 2002).

En cuanto a la metodología utilizada, es importante destacar que sin lugar a dudas el empleo de la entrevista semiestructurada en combinación con la utilización de medidas indirectas ha sido un acierto. Gracias a estas herramientas se ha logrado acceder de forma más profunda a las percepciones e ideas infantiles sobre la exclusión intergrupala de una población poco investigada. Los derechos sociales de estos pequeños inmigrantes han sido, de alguna manera, vulnerados por una sociedad que los tolera, pero que dista mucho de entenderlos y aceptarlos y en consecuencia, de contribuir en la satisfacción de sus necesidades psicológicas y sociales.

Una aportación adicional de este trabajo está constituida por todas las voces infantiles más allá de los resultados cuantitativos. Sin duda, a partir de dicha información este estudio ofrece una visión original respecto al conocimiento de las

percepciones infantiles, interpretada desde una perspectiva tanto individual como social. A través esto se pretendía dar a conocer de viva voz la riqueza que tienen las ideas y vivencias de los participantes los cuales, muy probablemente, nunca antes hayan tenido la oportunidad de reflexionar, expresarse y ser escuchados. La riqueza del material obtenido, obliga a divulgarlo. Sus percepciones sobre la exclusión y la manera en que la enfrentan a fin de mitigar sus consecuencias negativas, sin duda es importante.

Mucho se ha dicho sobre el impacto que la discriminación y el prejuicio tiene en el ser humano, de ahí que hallazgos como los que este estudio arroja sean de gran interés. Preguntarse por qué la mayoría de ellos quiere vivir en su país de origen, qué significa que los resultados sean semejantes a los encontrados en el estudio previo en España, en cuanto a que el total de los participantes pudo reconocer la situación de exclusión, o por qué en ambos casos aparecen argumentos que atribuyen actitudes negativas al excluido. Curiosamente en ambos estudios, no todos los participantes expresaron experiencias personales de exclusión, pero si fueron capaces de sugerir soluciones. Sin duda uno de los hallazgos más interesantes fue el descubrir quiénes son los responsables de tales situaciones de exclusión. Ante este resultado nuevamente aparece la importancia del contexto pues ayuda a entender las circunstancias presentes y a la vez históricas de su realidad. Al respecto, varios investigadores han señalado la necesidad de enfoques complementarios que permitan tener una nueva perspectiva, en este caso la propuesta de desarrollo del razonamiento social, que está orientada hacia la búsqueda de las evaluaciones de la exclusión -SRD- (Hitti y Killen, 2015) constituye una opción interesante. Ya que integra la teoría del desarrollo de la identidad social (Nesdale, 2004 y Tajfel, 1979) y la teoría del dominio social (Turiel, 1983).

La elección de la muestra, al mismo tiempo que representa una característica original de la investigación, constituye quizás su mayor limitante. Es posible que las pocas diferencias estadísticamente significativas obtenidas a lo largo del estudio, pudieran explicarse precisamente en base a sus características. En primer lugar, la selección estuvo limitada por niños y niñas “recién llegados” que nunca antes habían tenido la oportunidad de vivir en Estados Unidos, por lo tanto, es probable que fueran

hasta cierto punto “impermeables” a la percepción de las situaciones discriminatorias, Tal vez debido a que estos pequeños llegan con una muy buena actitud a la escuela, es que no se dan cuenta, es como si de pronto no fueran capaces de “leer” lo que ocurren en su entorno (Suárez-Orozco , 2001).

Otra de las posibles limitantes, está relacionada con el hecho de haber estudiado solamente las percepciones de la exclusión exclusivamente relacionada con sus iguales. Esto cobra importancia, debido a que se ha encontrado evidencia que los participantes tienen interacciones muy limitadas con otros grupos. Por lo que se limitaron las posibilidades de obtener mayor información al no considerar sus ideas respecto a sus interacciones con el profesorado y el personal escolar con quien también tienen relación cotidiana (Brown y Chu, 2012). Este factor es muy importante porque se ha encontrado una relación entre la manera en que los centros escolares valoran la diversidad cultural y el rendimiento académico del alumnado perteneciente a minorías étnicas.

Las edades de los inmigrantes pudieran representar otra limitación de este trabajo debido justamente al estado en el que se encuentran en su desarrollo cognitivo y en específico, de la identidad étnica, al encontrarse ésta en etapas incipientes. Adicionalmente su edad también es un factor importante a considerar, respecto a la manera en que van adoptando el idioma, los valores y las costumbres de su nueva sociedad. De cara a las proyecciones futuras en trabajos con niños y niñas inmigrantes, posiblemente la cuestión de la edad debe ser una variable importante a considerar, por lo que se hace necesario incluir a población adolescente para poder ofrecer una visión más completa desde una perspectiva evolutiva.

La investigación científica con población infantil exclusivamente inmigrante es tan poca, que la gama de posibilidades es amplia. En un trabajo como este, se han tomado decisiones en las que se ha tenido que renunciar a cuestiones muy relevantes. Un ejemplo lo constituyen el gran número de emociones que salieron a flote, por decirlo de alguna manera, cuando se tocan temas tan sensibles como son los procesos de integración y las terribles consecuencias por experimentar la exclusión entre iguales.

Por lo tanto, el estudio de esas emociones queda ahí como una tarea pendiente por explorar.

Es necesario aclarar que al inicio de este trabajo existían muchas interrogantes sobre la manera en que estos pequeños inmigrantes se integran a su nuevo contexto, como entienden las situaciones de discriminación y que soluciones se plantean. Ahora, no es posible decir que están resueltas las dudas, posiblemente el trabajo ha generado muchas más, especialmente cuando por ejemplo se observa que, mientras la teoría la del contacto (Allport, 1954) predice que las oportunidades de interacción entre los grupos favorecen la reducción del prejuicio, existe otra propuesta que sugiere lo contrario. Así, la teoría del conflicto (Lange y Westin, 1981) prevé que la discriminación y el prejuicio se incrementan en lugar de reducirse con el contacto prolongado. Esto es sólo la evidencia de que el conocimiento científico está lleno de contradicciones en su proceso dialéctico.

Finalmente, es inevitable abordar este tema sin considerar la importancia que las familias inmigrantes tienen en este proceso. Desafortunadamente los recursos con los que cuentan al llegar a Estados Unidos son ignorados y descartados por la sociedad. Sin embargo, es necesario que se rescate y se utilice esa cultura de origen necesaria para el buen desarrollo y convivencia de todos sus habitantes.

REFERENCIAS

- Aberson, C. L., Healy, M., y Romero, V. (2000). Ingroup bias and self-esteem: A meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 4(2), 157-173.
- Aboud, F. E. (1984). Social and cognitive bases of ethnic identity constancy. *Journal of Genetic Psychology*, 145(2), 217-230.
- Aboud, F. E. (1987). The development of ethnic self-identification and attitudes. En J. S. Phinney y N. J. Rotheram (Eds.), *Children's ethnic socialization* (pp. 32-55). Newbury Park, CA: Sage.
- Aboud, F. E. (1988). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aboud, F. E. (2005). The development of prejudice in childhood and adolescence. *On the nature of prejudice*, 310-326. Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/620852767?accountid=14478>
- Aboud, F. E., y Amato, M. (2001). Developmental and socialization influences on intergroup bias. In R. Brown, y S. L. Gaertner (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes* (pp. 65-85). Oxford: Blackwell.
- Aboud, F. E., y Doyle, A. B. (1993). The early development of ethnic identity and attitudes. En M. Bernal y G. Knight (Eds.), *Ethnic identity, formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 47-59). Albany: State University of New York Press.
- Aboud, F. E., y Doyle, A. B. (1996). Parental and peer influences on children's racial attitudes. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3), 371-383.
- Aboud, F. E., y Fenwick, V. (1999). Exploring and evaluating school-based interventions to reduce prejudice. *Journal of social issues*, 55(4), 767-785.
- Aboud, F. E., y Mendelson, M. J. (1996). Determinants of friendship selection and quality: Developmental perspectives. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb y W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 87-114). Cambridge: Cambridge University Press.
- Aboud, F. E., y Sankar, J. (2007). Friendship and identity in a language-integrated school. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 445-453.

- Abrams, D., y Killen, M. (2014). Social exclusion of children: Developmental origins. *Journal of Social Issues*, 70 (1), 1-11.
- Abrams, D., Rutland, A., Cameron, L., y Marques, J. (2003). The development of subjective group dynamics: When in-group bias gets specific. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(2), 155-176.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., y Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harpen & Row.
- Akresh, I. R., Massey, D. S., y Frank, R. (2014). Beyond English proficiency: Rethinking immigrant integration. *Social science research*, 45, 200-210. doi:10.1016/j.ssresearch.2014.01.005
- Alba, R. (2005) Bright vs. blurred boundaries: Second generation assimilation and exclusion in France, Germany, and the United States. *Ethnic and Racial Studies*. 28(1), 20-49.
- Alba, R., Jiménez, T. R., y Marrow, H. B. (2014). Mexican Americans as a paradigm for contemporary intra-group heterogeneity. *Ethnic and Racial Studies*, 37(3), 446-496. doi:10.1080/01419870.2013.786111
- Alba, R., y Nee, V. (1997). Rethinking assimilation theory for a new era of immigration. *International Migration Review*, 31(4), 826-874.
- Alba, R., y Nee, V. (2003). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Alba, R., y Nee, V. (2009). *Remaking the American mainstream: Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- Allport, G. W. (1954). *La naturaleza del prejuicio* (2ª ed.). Buenos Aires, Argentina: Eudeba
- Alkan, M. (1998). Ethnicity and underachievement in the Netherlands: A curricular analysis. In E. Wulf (Ed.), *Education for the 21st century* (pp. 195-212). Muenster, Waxman.
- Araujo, B. Y., y Borrell, L. N. (2006). Understanding the link between discrimination, mental health outcomes, and life chances among Latinos. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(2), 245-266. doi:10.1177/0739986305285825
- Armenta, B. E., y Hunt, J. S. (2009). Responding to societal devaluation: Effects of perceived personal and group discrimination on the ethnic group identification and personal self-esteem of Latino/Latina adolescents. *Group Processes and Intergroup Relations*, 12(1), 23-39. doi:10.1177/1368430208098775

- Arriaza, G. (2004). Welcome to the front seat: Racial identity and Mesoamerican immigrants. *Journal of Latinos and Education*, 3(4), 251-265.
- Arroyo, C., y Zigler, E. (1991). Racial identity, academic achievement, and the psychological well-being of economically disadvantaged adolescents. *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 903-914.
- Arzubiaga, A. E., Noguerón, S. C., y Sullivan, A. L. (2009). The education of children in im/migrant families. *Review of Research in Education*, 33(1), 246-271.
- Asher, S. R., y Allen, V. L. (1969). Racial preference and social comparison processes. *Journal of Social Issues*, 25(1), 157-166.
- Augoustinos, M., y Every, D. (2007). The language of "race" and prejudice a discourse of denial, reason, and liberal-practical politics. *Journal of Language and Social Psychology*, 26(2), 123-141. doi:10.1177/0261927X07300075
- Augoustinos, M., y Rosewarne, D. L. (2001). Stereotype knowledge and prejudice in children. *British Journal of Developmental Psychology*, 19(1), 143-156.
- Banaji, M. R., Hardin, C., y Rothman, A. J. (1993). Implicit stereotyping in person judgment. *Journal of personality and Social Psychology*, 65(2), 272.
- Bauman, S. (2008). The association between gender, age, and acculturation, and depression and overt and relational victimization among Mexican American elementary students. *The Journal of Early Adolescence*, 28(4), 528-554.
- Baumeister, R. F., Twenge, J. M., y Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 817. doi:10.1037//0022-3514.83.4.817
- Bejarano, C. L. (2007). *Qué onda?: Urban youth culture and border identity*. USA: University of Arizona Press.
- Bennett, M., Barrett, M., Karakozov, R., Kipiani, G., Lyons, E., Pavlenko, V., y Riazanova, T. (2004). Young children's evaluations of the ingroup and of outgroups: A multi-national study. *Social development*, 13(1), 124-141.
- Bernal, M. E., y Knight, G. P. (1993). *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. SUNY Series, United States Hispanic Studies. (pp. 213-234). Albany, N.Y. State University of New York Press.
- Bernal, M. E., Knight, G. P., Garza, C. A., Ocampo, K. A. y Cota, M. K. (1990). The development of ethnic identity in Mexican-American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 12(1), 3-24.

- Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, models and some new findings* (pp. 9-25). Boulder, CO: Westview.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34. doi:10.1111/j.1464-0597.1997.tb01087.x
- Berry, J. W. (2003). Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research. In K. Chun, P. Balls Organista y G. Marín (Eds.), *Conceptual approaches to acculturation* (2003 3th ed., pp. 17-37) American Psychological Association.
- Berry, J. W. (2008). Globalization and acculturation. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(4), 328-336. doi:10.1016/j.ijintrel.2008.04.001
- Berry, J. W., Kim, U., Power, S., Young, M., y Bijaki, M. (1989). Acculturation attitudes in cultural societies. *Applied Psychology: An International Review*, 38, 195-206.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., y Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., y Vedder, P. (2008). Response to Rudmin's Book Review of Immigrant Youth in Cultural Transition, Edited by Berry, Phinney, Sam, and Vedder. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 39(1), 517-520. doi:10.1177/0022022108318135
- Bigler, R. S., Jones, L. C., y Lobliner, D. B. (1997). Social categorization and the formation of intergroup attitudes in children. *Child development*, 68(3), 530-543.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (1993). A cognitive-developmental approach to racial stereotyping and reconstructive memory in Euro-American children. *Child development*, 64(5), 1507-1518.
- Bigler, R. S., y Liben, L. S. (2007). Developmental intergroup theory explaining and reducing children's social stereotyping and prejudice. *Current Directions in Psychological Science*, 16(3), 162-166.
- Bigler, R. S., Spears Brown, C., y Markell, M. (2001). When groups are not created equal: Effects of group status on the formation of intergroup attitudes in children. *Child Development*, 72(4), 1151-1162.
- Bill, A. S. (2010). 1070. *State of Arizona, Senate, Forty-ninth Legislature, Second Regular Session*. Recuperado de <http://www.azleg.gov/FormatDocument.asp?inDoc=/legtext/49leg/2r/bills/sb1070s.htm>

- Birman, D. (2007). Experiences of immigrants. En C. B. Fisher, y R. M. Lerner (Ed.), *Encyclopedia of Applied Developmental Science*. Recuperado de http://sage-reference.com/applieddevscience/Article_n222.html
- Bourhis, R. Y., Barrette, G., El-Geledi, S., y Schmidt, R. (2009). Acculturation orientations and social relations between immigrant and host community members in California. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40(3), 443-467.
- Brand, E. S., Ruiz, R. A., y Padilla, A. M. (1974). Ethnic identification and preference: A review. *Psychological Bulletin*, 81(11), 860.
- Branscombe, N. R., Schmitt, M. T., y Harvey, R. D. (1999). Perceiving pervasive discrimination among African Americans: Implications for group identification and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 77(1), 135.
- Brewer, M. B. (1999). The psychology of prejudice: Ingroup love or outgroup hate? *Journal of social issues*, 55, 429-444.
- Brimelow, P. (1998). Alien nation: Common sense about America's immigration disaster. *Population and Development Review*, 21, 659-664.
- Brody, G. H., Chen, Y. F., Murry, V. M., Simons, R. L., Ge, X., Gibbons, F.X., Gerrard, M., y Cutrona, C. E. (2006). Perceived discrimination and the adjustment of African American youths: A five-year longitudinal analysis with contextual moderation effects. *Child development*, 77(5), 1170-1189.
- Brown, C. S. (2003). *Children's perceptions of discrimination: antecedents and consequences*. (PhD Dissertation) The University of Texas at Austin. Recuperado de <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/473/browncs032.pdf?sequence=2>
- Brown, C. S. (2006). Bias at school: Perceptions of racial/ethnic discrimination among Latino and European American children. *Cognitive Development*, 21(4), 401-419.
- Brown, C. S. (2015). *The educational, psychological and social impact of discrimination on the immigrant child*. Washington, D.C: Migration Policy Institute.
- Brown, C. S., y Bigler, R. S. (2005). Children's perceptions of discrimination: A developmental model. *Child development*, 76(3), 533-553.
- Brown, C. S., y Chu, H. (2014). Discrimination, ethnic identity, and academic outcomes of Mexican immigrant children: The importance of school context. *Child Development*, 83(5), 1477-1485.
- Brown, R. (1995). *Prejudice: Its Social Psychology*. UK: Wiley Blackwell.

- Buriel, R. (2012). Historical, socio-cultural, and conceptual issues to consider when researching Mexican American children and families, and other Latino subgroups. *Psychosocial Intervention, 21*(3), 291-303.
- Callejas, C. (2007). *Evaluación del prejuicio étnico a través de una técnica encubierta. Un estudio trasversal con niños y niñas madrileños de 7 a 13 años*. (Tesis doctoral), Universidad Complutense de Madrid, España.
- Camarota, S. A. (2012). Immigrants in the United States, 2010: A Profile of America's foreign-born population. Center for Immigration Studies. Recuperado de <http://www.cis.org/2012-profile-of-americas-foreign-born-population>.
- Cameron, J. A., Alvarez, J. M., Ruble, D. N., y Fuligni, A. J. (2001). Children's lay theories about ingroups and outgroups: Reconceptualizing research on prejudice. *Personality and Social Psychology Review, 5*(2), 118-128.
- Caqueo-Urizar, A., Urzúa, A., Ferrer, R., Pereda, N., Villena, C., y Irarrázaval, M. (2014). Afrontamiento y etnia: Estrategias en niños y niñas aymara. *Terapia psicológica, 32*(2), 79-86. doi:10.4067/S0718-48082014000200001
- Carter, R. T., Yeh, C. J. y Mazzula, S. L. (2008). Cultural values and racial identity statuses among Latino students: An exploratory investigation. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 30*(1), 5-23.
- Castro, F. G., Marsiglia, F. F., Kulis, S., y Kellison, J. G. (2010). Lifetime segmented assimilation trajectories and health outcomes in Latino and other community residents. *American journal of public health, 100*(4), 669.
- Cavalli-Sforza, L., y Cavalli-Sforza, F. (1999). Herencia cultural, herencia genética. *¿Quiénes somos? Historia de la diversidad humana* (J. Vivanco, Trans.). [Chi Siamo, La Storia Della Diversità Umana] (pp. 220-267). Barcelona, España: Biblioteca de Bolsillo.
- Cemalcilar, Z., y Falbo, T. (2008). A longitudinal study of the adaptation of international students in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 39*(6), 799-804. doi:10.1177/0022022108323787
- Chanady, A. (1999). La hibridez como significación imaginaria. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana, 25*(49). doi: 10.2307/4531037
- Chavez-Dueñas, N. Y., Adames, H. Y., y Organista, K. C. (2014). Skin-color prejudice and within group racial discrimination historical and current impact on Latino/a populations. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 36*(1), 3-26. doi:10.1177/0739986313511306

- Clark, K. B., y Clark, M. K. (1947). Racial identification and preference in Negro children. In T. Newcombe, y E. y Hartley (Eds.), *Readings in social psychology* (pp. 169-178). New York: Holt.
- Clark, R. L., Glick, J. E., y Bures, R. M. (2009). Immigrant families over the life course research directions and needs. *Journal of Family Issues*, 30(6), 852-872. doi:10.1177/0192513X09332162
- Closson, L. M., Darwich, L., Hymel, S., y Waterhouse, T. (2014). Ethnic discrimination among recent immigrant adolescents: Variations as a function of ethnicity and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 24(4), 608-614. doi:10.1111/jora.12089
- Conchas, G. Q., Oseguera, L., y Vigil, J. D. (2012). Acculturation and school success: Understanding the variability of Mexican American youth adaptation across urban and suburban contexts. *The Urban Review*, 44(4), 401-422. doi:10.1007/s11256-012-0197-2
- Cooley, S., y Killen, M. (2015). Children's evaluations of resource allocation in the context of group norms. *Developmental Psychology*, 51(4), 554-563. <http://dx.doi.org/10.1037/a0038796>
- Corral, A. (1994). *Capacidad mental y desarrollo*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Crocker, J., y Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review*, 96(4), 608.
- Crosby, F. (1984). The denial of personal discrimination. *American Behavioral Scientist*, 27(3), 371-386.
- Crosby, F., Bromley, S., y Saxe, L. (1980). Recent unobtrusive studies of black and white discrimination and prejudice: A literature review. *Psychological Bulletin*, 87(3), 546.
- Cross Jr, W. E. (1971). Toward a psychology of black liberation: The negro-to-black conversion experience. *Black World*, 20(9), 13-27.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos* (Vol. 38). Ediciones Morata.
- Davidson, T. M., y Cardemil, E. V. (2009). Parent-child communication and parental involvement in Latino adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 99-121. doi:10.1177/0272431608324480

- De Houwer, J. (2006). What are implicit measures and why are we using them. *The handbook of implicit cognition and addiction*, 11-28. Thousand Oaks, CA: Sage Publishers.
- Delval, J. (2001). *Descubrir el pensamiento de los niños: Introducción a la práctica del método clínico*. Barcelona, España: Paidós.
- De Vos, G. (1995). Ethnic pluralism: Conflict and accommodation. En L. Romanucci-Ross, and G. De Vos, (Eds.), *Ethnic identity, creation, conflict, and accommodation* (3rd ed., pp. 15-47). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Desforges, D. M., Lord, C. G., Ramsey, S. L., Mason, J. A., Van Leeuwen, M. D., West, S. C., y Lepper, M. R. (1991). Effects of structured cooperative contact on changing negative attitudes toward stigmatized social groups. *Journal of personality and social psychology*, 60(4), 531.
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: their automatic and controlled components. *Journal of personality and social psychology*, 56(1), 5.
- Devine, P. G. (2001). Implicit prejudice and stereotyping: how automatic are they? Introduction to the special section. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(5), 757. doi:10.1037/0022-3514.815.757
- Devine, P. G., Plant, E. A., y Blair, I. V. (2001). Classic and contemporary analyses of racial prejudice. *Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes*, 198-217.
- Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (1986). Prejudice, discrimination, and racism: Problems, progress, and promise. En S. L. Gaertner, J. F. Dovidio (Eds.), *Prejudice, discrimination, and racism*. pp. 315-332. Academic Press, Orlando.
- Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (1996). Affirmative Action, Unintentional Racial Biases, and Intergroup Relations *Journal of Social Issues*, 52(4), 51-75.
- Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., Niemann, Y. F., y Snider, K. (2001). Racial, ethnic, and cultural differences in responding to distinctiveness and discrimination on campus: Stigma and common group identity. *Journal of social Issues*, 57(1), 167-188.
- Dovidio, J. F., Glick, P. E., y Rudman, L. A. (2005). *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport*. Blackwell Publishing.
- Doyle, A. y Aboud, F. E. (1995). A longitudinal study of white´s children racial prejudice as a social-cognitive development. *Merril-Palmer Quarterly*, 41(2), 209-228.

- Duckitt, J., Wagner, C., Du Plessis, I., y Birum, I. (2002). The psychological bases of ideology and prejudice: testing a dual process model. *Journal of personality and social psychology*, 83(1), 75.
- Edwards, L. M., y Romero, A. J. (2008). Coping with discrimination among Mexican descent adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(1), 24-39. doi:10.1177/0739986307311431
- Enesco, I., y Navarro, A. (2003). El desarrollo de actitudes y prejuicios étnico-raciales. En P. Pardo y L. Méndez (Eds.), *Psicología de la educación multicultural* (pp. 80-117). Madrid, España: UNED.
- Enesco, I., Navarro, A., Paradela, I., y Guerrero, S. (2005). Stereotypes and beliefs about different ethnic groups in Spain. A study with Spanish and Latin American children living in Madrid. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 638-659. doi:10.1016/j.appdev.2005.08.009
- Ennis, S. R., Rios-Vargas, M., y Albert, N. G. (2011). *The Hispanic population: 2010*. 2010 Census Briefs, Recuperado de <http://www.census.gov/prod/cen2010/briefs/c2010br-04.pdf>
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis*. W. W. Norton y Company.
- Fazio, R. H., Jackson, J. R., Dunton, B. C., y Williams, C. J. (1995). Variability in automatic activation as an unobtrusive measure of racial attitudes: a bona fide pipeline? *Journal of personality and social psychology*, 69(6), 1013.
- Fazio, R. H., y Olson, M. A. (2003). Implicit measures in social cognition research: Their meaning and use. *Annual review of psychology*, 54(1), 297-327.
- Fein, S., y Spencer, S. J. (1997). Prejudice as self-image maintenance: Affirming the self through derogating others. *Journal of personality and Social Psychology*, 73(1), 31.
- Fenton, S. (2003). *Ethnicity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Fishbein, H. (2002). *Peer prejudice and discrimination the origins of prejudice* (2nd.ed.). Mahwah, N.J: L. Erlbaum.
- Fishbein, H. D., y Imai, S. (1993). Preschoolers select playmates on the basis of gender and race. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14(3), 303-316.
- Fisher, C. B., Wallace, S. A., y Fenton, R. E. (2000). Discrimination distress during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(6), 679-695. doi:10.1023/A:1026455906512

- Flores, E., Tschann, J. M., Dimas, J. M., Bachen, E. A., Pasch, L. A., y de Groat, C. L. (2008). Perceived discrimination, perceived stress, and mental and physical health among Mexican-origin adults. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 30(4), 401-424. doi:10.1177/0739986308323056
- Fuligni, A. J. (2011). The intersection of aspirations and resources in the development of children from immigrant families. In C. García Coll y A. Marks (Eds.), *The immigrant paradox in children and adolescents: Is becoming American a developmental risk?* (pp. 299-308). Washington, DC: American Psychological Association.
- Gaertner, S. L., y Dovidio, J. F. (1986). The aversive form of racism. In J. Dovidio, y S. L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 361-389). Orlando, FL.: Academic Press.
- Gaertner, S. L., y Dovidio, J. F. (2005). Categorization, recategorization and intergroup bias. In J. Dovidio, P. Glick y L. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 71-88). Malden, MA: Blackwell.
- Gaertner, S. L., y McLaughlin, J. P. (1983). Racial stereotypes: Associations and adscriptions of positive and negative characteristics. *Social Psychology Quarterly*, 23-30.
- García Coll, C. T., y Marks, A. K. (2009) *Immigrant stories: Ethnicity and academics in middle childhood*. Oxford University Press.
- Ghuman, P. A. S. (2003). *Double loyalties: South Asian adolescents in the West*. University of Wales Press: Cardiff
- Ghuman, P. A. S. (2005). Daughters of traditions. *The Psychologist*, 18, 620-622. Recuperado de www.ceifo.su.se/eng/icsey/icsey.html
- Giménez-Dasí, M. (1999). *El desarrollo de la conciencia racial: Actitudes e ideas implícitas en niños de tres a seis años*. Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Gleason, P. (1984). Pluralism and assimilation: A conceptual history. In J. Edwards (Ed.), *Linguistic minorities, policies and pluralism: Applied language studies* (pp. 221-258) Academic Press London.
- Gómez Rivera, M. A. (2005). *El desarrollo de la conciencia étnico-racial en niños pertenecientes a grupos minoritarios de origen latinoamericano que residen en Madrid: Un estudio exploratorio*. (Tesis inédita, Suficiencia investigadora DEA). Universidad Autónoma de Madrid, España.

- Gómez, M. A. (2010). *Yo y los otros: el desarrollo de la identidad étnica en niños inmigrantes de origen latinoamericano en Estados Unidos*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- González, L. (2005). *Juicios Sociales sobre exclusión étnica en niños de origen latinoamericano que viven en España: Un estudio exploratorio*. (Tesis inédita, Suficiencia investigadora DEA). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Graham, S., y Juvonen, J. (2001). An attributional approach to peer victimization. In S. Graham, y J. y Juvonen (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 49-72). New York: Guilford Press.
- Greenwald, A. G., Banaji, M. R., Rudman, L. A., Farnham, S. D., Nosek, B. A., y Mellott, D. S. (2002). A unified theory of implicit attitudes, stereotypes, self-esteem, and self-concept. *Psychological review*, 109(1), 3.
- Grosfoguel, R. (2007). Migrantes coloniales caribeños en los centros metropolitanos del sistema-mundo: los casos de Estados Unidos, Francia, los Países Bajos y el Reino Unido [Monografía]. *Centro de estudios y documentación internacionales de Barcelona*, 13, (7-51). Fundación CIDOB, España.
- Guerrero, S., González, L., Gómez, M. A., y Navarro, A. (2005). *The use of ambiguous pictures to evaluate children's ethnic prejudices*. Unpublished manuscript.
- Harrel, S., y Sloan-Pena, G. (2006) Racism and discrimination. In Y. Jackson (Ed.), *Encyclopedia of multicultural psychology*, (pp.397-403). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Hitti, A., Mulvey, K. L., y Killen, M. (2011). Social exclusion and culture: The role of group norms, group identity and fairness. *Anales de Psicología. Special Issue "Prejudice: Sociodevelopmental Perspectives"*, 27(3), 587-599.
- Hitti, A., y Killen, M. (2015). Expectations about ethnic peer group inclusivity: The role of shared interests, group norms, and stereotypes. *Child Development*, 86(5), 1522-1537. doi:10.1111/cdev.12393
- Hogg, M. A., y Abrams, D. (1988). *Social identifications. A social psychology of intergroup relations and group processes*. London: Routledge.
- Holleran, L. K. (2003). Mexican American youth of the Southwest borderlands: perceptions of ethnicity, acculturation, and race. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 25(3), 352-369. doi:10.1177/0739986303256913
- Holmes, R. M. (1995). *How Young Children Perceive Race. Sage Series on Race and Ethnic Relations, Volume 12*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

- Horowitz, E. L., y Horowitz, R. E. (1938). Development of social attitudes in children. *Sociometry*, 301-338.
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., Jaakkola, M., y Reuter, A. (2006). Perceived discrimination, social support networks, and psychological well-being among three immigrant groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37(3), 293-311. doi:10.1177/0022022106286925
- Jasinskaja-Lahti, I., Liebkind, K., y Perhoniemi, R. (2006). Perceived discrimination and well-being: a victim study of different immigrant groups. *Journal of community and applied social psychology*, 16(4), 267-284.
- Kaiser, C. R., Major, B., y McCoy, S. K. (2004). Expectations about the future and the emotional consequences of perceiving prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(2), 173-184. doi:10.1177/0146167203259927
- Katz, D., y Braly, K. (1933). Racial stereotypes of one hundred college students. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28(3), 280.
- Katz, P. A. (1976). The acquisition of racial attitudes in children. In P. A. Katz (Ed.), *Towards the elimination of racism* (pp. 125-154). New York: Pergamon Press.
- Katz, P. A., y Kofkin, J. A. (1997). Race, gender, and young children. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti, y J. R. Weisz (Eds.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment, risk, and disorder* (pp. 51-74). New York: Cambridge University Press
- Katz, P. A., y Zalk, S. R. (1978). Modification of children's racial attitudes. *Developmental Psychology*, 14(5), 447.
- Keister, L. A., Vallejo, J. A., y Borelli, E. P. (2015). Mexican American mobility: Early life processes and adult wealth ownership. *Social Forces*, 93(3), 1015-1046.
- Killen, M. (2007). Children's social and moral reasoning about exclusion. *Current Directions in Psychological Science*, 16(1), 32-36.
- Killen, M., y Edmonds, C. (2004). *Prejudice and parenting*. Encyclopedia of Applied Developmental Science, Vol. 2; Thousand Oaks, CA, Sage Publications.
- Killen, M., Lee-Kim, J., McGlothlin, H., y Stangor, C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 67(4, serial 271). doi:10.1111/15405834.0021 8
- Killen, M., y McKown, C. (2005). How integrative approaches to intergroup attitudes advance the field. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 616-622.

- Killen, M., Mulvey, K. L. y Hitti, A. (2013). Social exclusion: A developmental intergroup perspective. *Child Development*, 84, 772-790. doi:10.1111/cdev.12012
- Killen, M., y Rutland, A. (2011) *Children and social exclusion: Morality, prejudice, and group identity*. New York, NY: Wiley/Blackwell.
- Killen, M., y Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child Development*, 72(1), 174-186. doi: 009-3920/2001/7201-0011
- Killen, M., Stangor, C., Price, B. S., Horn, S., y Sechrist, G. B. (2004). Social reasoning about racial exclusion in intimate and nonintimate relationships. *Youth and Society*, 35(3), 293-322.
- Kim, Y. M., Newhill, C., y López, F. (2013). Latino acculturation and perceived educational achievement: Evidence for a bidimensional model of acculturation among Mexican-American children. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(1), 37-52. doi:10.1080/10911359.2012.739531
- Kim, Y. H., y Suárez-Orozco, C. (2014). The language of learning: The academic engagement of newcomer immigrant youth. *Journal of Research in Adolescence*, 25(2), 229-245.
- Kite, M., y Whitley, B. (2006). *The psychology of prejudice and discrimination*. Belmont, CA: Thompson Wadsworth.
- König, J. (2009). Moving experience: Dialogues between personal cultural positions. *Culture and Psychology*, 15(1), 97-119.
- Koole, S. L., Dijksterhuis, A., y van Knippenberg, A. (2001). What's in a name: implicit self-esteem and the automatic self. *Journal of personality and social psychology*, 80(4), 669.
- Kowalski, K. (2003). The emergence of ethnic and racial attitudes in preschool-aged children. *The Journal of social psychology*, 143(6), 677-690.
- Lam, V. L. (2013). Developing ethnic identities and ethnic attitudes in children: theory and research in context. Recuperado de: <http://www.researchgate.net/publication/257082715>
- Lange, A., Westin, C., 1985: The generative mode of explanation in social psychological theories of race and ethnic relations. *Centre for Research in International Migration and Ethnicity*, Report no. 6.
- Lapresta, C. (2006). Identidad colectiva, ciudadanía e inmigración. Consecuencias para la lengua y la escuela. *Cultura y educación*, 18(2), 185-200.

- Levy, S. R., Rosenthal, L., y Herrera-Alcazar, A. (2014). Racial and ethnic prejudice among children. Racial and ethnic prejudice among children. In J. L. Chin, J. L. Chin (Eds.). *The psychology of prejudice and discrimination: A revised and condensed edition* (pp. 37-49). Santa Barbara, CA, US: Praeger/ABC-CLIO.
- Lichter, D. T., Parisi, D., y Taquino, M. C. (2015). Spatial assimilation in US cities and communities? Emerging patterns of Hispanic segregation from blacks and whites. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 660(1), 36-56. doi:10.1177/0002716215572995
- Liebkind, K., Jasinskaja-Lahti, I., y Solheim, E. (2004). Cultural identity, perceived discrimination, and parental support as determinants of immigrants' school adjustments: Vietnamese youth in Finland. *Journal of Adolescent Research*, 19(6), 635-656. doi:10.1177/0743558404269279
- Lo Coco, A., Inguglia, C., y Pace, U. (2005). Children's understanding of ethnic belonging and the development of ethnic attitudes. In Barret y Buchanan-Barrow (Ed.), *Children's understanding of society* (pp. 223-250). Nueva York: Psychology Press.
- Lopez, F. A. (2009). Developmental considerations and acculturation of children: measures and issues. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(1), 57-72.
- Lopez-Class, M., Castro, F. G., y Ramirez, A. G. (2011). Conceptions of acculturation: A review and statement of critical issues. *Social Science and Medicine*, 72(9), 1555-1562. 10.1016/j.socscimed.2011.03.011
- Marks, A. K., Ejesi, K., Mccullough, M. B., y García Coll, C. (2015) The development and implications of racism and discrimination In M. Lamb, C. Garcia Coll, R. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science, Socioemotional Processes*, (pp. 324-365).
- Markovizky, G., y Samid, Y. (2008). The Process of immigrant adjustment. The Role of time in determining psychological adjustment. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 39(6), 782-798. doi:10.1177/0022022108323790
- Martine, G., Hakkert, R., y Guzmán, J. M. (septiembre, 2000). *Aspectos sociales de la migración internacional: Consideraciones preliminares*. Trabajo presentado en Comisión económica para América Latina y el Caribe. Country support team for Latin American and Caribbean Mexico city. (73). Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/12715/np73163193_es.pdf?sequence=1
- Martinez, C. R., McClure, K. H., y and Eddy, J. M. (2009). Language brokering contexts and behavioral and emotional adjustment among Latino parents and adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 71-98. doi:10.1177/027243 1608324477

- Massey, D. S. (2008). Migración, cooperación, y desarrollo en Norte América: Lecciones desde Europa. *La inmigración y sus causas*, Madrid: Editorial Sistema, 423-446.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., y Pellegrino, A. (1999). *Worlds in Motion: Understanding International Migration at the End of the Millennium: Understanding International Migration at the End of the Millennium*. Clarendon Press.
- Massey, D.S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., y Taylor, J. E., (1993). Theories of international migration: A review and appraisal population and development review. *Population Council*. 19(3), 431-466.
- McDonough, G. (2008). Affective dimension of bilingualism. In González, J. M. (Ed.), *Encyclopedia of bilingual education*. Sage Publications. Recuperado de: http://sageereference.com/bilingual/Article_n7.html
- McGlothlin, H., y Killen, M. (2005). Children's perceptions of intergroup and intragroup similarity and the role of social experience. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(6), 680-698.
- McGlothlin, H., y Killen, M. (2010). How social experience is related to children's intergroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 40(4), 625-634. doi:10.1002/ejsp.733
- McGlothlin, H., Killen, M., y Edmonds, C. (2005). European-American children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 227-250. doi:10.1348/026151005x2610
- McKown, C. (2004). Age and ethnic variation in children's thinking about the nature of racism. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(5), 597-617. doi:10.1016/j.appdev.2004.08.001
- McKown, C., y Weinstein, R. S. (2003). The development and consequences of stereotype consciousness in middle childhood. *Child development*, 498-515.
- Merry, M. S. (2014). Education of immigrants. In D.H. Phillip (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (402-406). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Migration Policy Institute (2015). *State immigration data profiles: Texas demographics and social*. Recuperado de <http://www.migrationpolicy.org/data/state-profiles/state/demographics/TX>
- Mijares, L. (2009). *Políticas europeas de integración del alumnado inmigrante: una mirada comparativa* (Reporte de Investigación No. 1). España: Universidad

Complutense de Madrid, Colección materiales de aula intercultural, políticas de integración de inmigrantes.

Milner, D. (1973). Racial identification and preference in black British children. *European Journal of Social Psychology*, 3(3), 281-296.

Moccia, P., y Anthony, D. (Eds.). (2014) *A year of renewal*. [Annual Report] United Nations Population Fund. Recuperado de https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/UNFPA_annual_report_2014_.pdf

Moscoso, M. F. (2007). *Niñez y memoria: Una introducción a la experiencia migratoria de la infancia*. (Tesis inédita Suficiencia investigadora DEA) Universidad Internacional de la Rioja, Madrid.

Moscoso, M. F. 2008, Subjetividades infantiles, migración y escuela. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*. (31), pp.131-144. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Quito.

Munniksma A., Verkuyten, M., Flache, A., Stake, T. H., y Veenstra, R. (2015). Friendships and outgroup attitudes among ethnic minority youth: The mediating role of ethnic and host society identification, *International Journal of Intercultural Relations*, (44), 88-99. doi:10.1016/j.ijintrel.2014.12.002

Navas, M., Pumares, P., Sánchez, J., García, M., Rojas, A., Cuadrado, I., Fernández, J. (2004). Perspectivas actuales en aculturación. *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. (pp. 39-55). Andalucía: España. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias.

Nesdale, D. (1999). Developmental changes in children's ethnic preferences and social cognitions. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20(4), 501-519.

Nesdale, D. (2001). Language and the development of children's ethnic prejudice. *Journal of Language and Social Psychology*, 20(1-2), 90-110.

Nesdale, D. (2004). Social identity processes and children's ethnic prejudice. In M. Bennett, y F. Sani (Eds.), *The development of the social self* (pp. 219-240). New York, NY: Psychology Press.

Nesdale, D., Durkin, K., Maass, A., y Griffiths, J. (2005). Threat, group identification, and children's ethnic prejudice. *Social Development*, 14(2), 189-205.

Nesdale, D., y Flessner, D. (2001). Social identity and the development of children's group attitudes. *Child Development*, 72(2), 506-517.

- Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., y Durkin, K. (2003). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group and out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21(2), 177-192.
- Nieri, T., y Bermudez-Parsai, M. (2014). Gap or overlap? Parent-child acculturation differences in Mexican immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. doi:10.1177/0739986314552047
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective. Pp. 3-33 in M. A. Gibson and J. Ogbu, (Eds). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrants and involuntary minorities*. New York: Garland.
- Oskamp, S. (2000). Multiple paths to reducing prejudice and discrimination. In S. Oskamp (Ed.), *Reducing prejudice and discrimination* (pp. 1-19). Psychology Press.
- Ovando, C. J. (2008). Acculturation. In J. M. González, *Encyclopedia of bilingual education*. Sage Publications, Inc. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781412963985>
- Oxman-Martinez, J., Rummens, A. J., Moreau, J., Choi, Y. R., Ryerson, B., Ogilvie, L., y Armstrong, R. (2012). Perceived ethnic discrimination and social exclusion: newcomer immigrant children in Canada. *American Journal of Orthopsychiatry Association*, 82(3) 376-388. doi:10.1111/j.1939-0025.2012.01161.x.
- Padilla, A. M. (2006). Bicultural social development. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 28(4), 467-497.
- Padilla, A. M. (2009). Developmental processes related to intergenerational transmission of culture: Growing up with two cultures in the United States. In U. Schonpflug (Ed.), *Cultural transmission: Developmental, psychological, social, and methodological perspectives*. New York: Cambridge University Press. (Pp. 185- 211).
- Park-Taylor, J. (2005). Developmental Contextualism and Cultural Adjustment of Immigrant Children. In C. B. Fisher, y R. M. Lerner, (Eds.), *Encyclopedia of applied developmental science*. Sage Publications.
- Pascale, P. (2010). Nuevas formas de racismo: estado de la cuestión en la psicología social del prejuicio. *Ciencias Psicológicas*, 4(1), 57-69.
- Patterson, M. M., y Bigler, R. S. (2007). Effects of physical atypicality on children's social identities and intergroup attitudes. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 433-444.
- Pearson, A. R., Dovidio, J. F., y Gaertner, S. L. (2009). The nature of contemporary prejudice: Insights from aversive racism. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(3), 314-338. doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00183.x

- Pettigrew, T. F., y Tropp, L. R. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. In J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman, J. F. Dovidio, P. Glick, L. A. Rudman (Eds.) , *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp. 262-277). Malden: Blackwell Publishing.
- Pew Hispanic Center. (2010a). *Social and demographic Hispanics and Arizona's new immigration law*. Washington, D.C. (April, 29, 2010). Recuperado de <http://www.pewhispanic.org/files/factsheets/68.pdf>
- Pew Hispanic Center. (2010b). *Hispanics, high school dropouts and the GED*. Washington, DC: (May 13, 2010). Recuperado de <http://pewhispanic.org/files/reports/122.pdf>
- Pew Hispanic Center. (2012). *When labels don't fit: Hispanics and their views of identity*. Washington, DC: April 4, 2012) Recuperado de <http://adoptionresearch.illinoisstate.edu/PHC-Hispanic-Identity.pdf>
- Pew Research Center. (2010) *Trends project: A year after Obama's election, blacks upbeat about black progress, prospects*, Washington, D.C. (January 12, 2010). Recuperado de <http://www.pewsocialtrends.org/files/2010/10/blacks-upbeat-about-black-progress-prospects.pdf>
- Pew Research Center. (2015). *5 facts about Latinos and education*. Recuperado de <http://www.pewresearch.org/fact-tank/2015/05/26/5-facts-about-latinos-and-education/>
- Phinney, J. S. (1991). Ethnic identity and self-esteem: A review and integration. *Hispanic journal of behavioral sciences*, 13(2), 193-208. doi:10.1177/07399863910132005
- Phinney, J. S. (1992). The multigroup ethnic identity measure: A new scale for use with diverse groups. *Journal of Adolescent Research*, 7(2), 156-176.
- Phinney, J. S. (1996). When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, 51(9), 918.
- Phinney, J. S., y Chavira, V. (1995). Parental ethnic socialization and adolescent coping with problems related to ethnicity. *Journal of research on adolescence*, 5(1), 31-53.
- Phinney, J. S., Jacoby, B., y Silva, C. (2007). Positive intergroup attitudes: The role of ethnic identity. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 478-490. doi:10.1177/0165025407081466
- Phinney, J. S., y Rotheram, M. J. (1987). *Children's ethnic socialization: Pluralism and development*. Newbury Park, CA: Sage.

- Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*, México: Editorial Ariel.
- Piaget, J. y Weil, A. M. (1951). El desarrollo en el niño de la idea de patria y de las relaciones con el extranjero. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño*, 2. *El desarrollo cognitivo y afectivo del niño y del adolescente* (3a. ed., pp. 325-342). Madrid, España: Alianza.
- Porter, J. D. (1971). *Black child, white child: The development of racial attitudes* (Vol. 49). Harvard University Press.
- Portes, A. (2014). La nueva nación latina: inmigración y la población hispana de los Estados Unidos. *Reis*, 116(6), 55-96.
- Portes, A., y Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation*. University of California Press.
- Portes, A., y Zhou, M. (1993). The new second generation: Segmented assimilation and its variants. *The annals of the American academy of political and social science*, 530(1), 74-96.
- Portes, P. R., y Zady, M. F. (2002). Self-esteem in the adaptation of Spanish-speaking adolescents: The role of immigration, family conflict, and depression. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(3), 296-318.
- Quintana, S. M. (1998). Children's developmental understanding of ethnicity and race. *Applied and Preventive Psychology*, 7(1), 27-45.
- Quintana, S. M. (2007). Racial and ethnic identity: Developmental perspectives and research. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 259.
- Quintana, S. M., y Vera, E. M. (1999). Mexican American children's ethnic identity, understanding of ethnic prejudice, and parental ethnic socialization. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 21(4), 387-404. doi:10.1177/0739986399214001
- Redfield, R., Linton, R., y Herskovits, M. J. (1936). Memorandum for the study of acculturation. *American Anthropologist*, 38(1), 149-152.
- Rice, A. S., Ruiz, R. A., y Padilla, A. M. (1974). Person perception, self-identity, and ethnic group preference in Anglo, Black, and Chicano preschool and third-grade children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5(1), 100-108.
- Rivas-Drake, D., Hughes, D., y Way, N. (2008). A closer look at peer discrimination. Ethnic identity, and psychological well-being among urban Chinese American sixth graders. *Journal of Youth and Adolescence*, 1(37), 12-21.

- Robinson, L. (2005). South Asians in Britain acculturation, identity and perceived discrimination. *Psychology and developing societies*, 17(2), 181-194. doi:10.1177/09713336050170020
- Rovira, L. C. (2008). La relación entre el idioma y la identidad. El uso del idioma materno como derecho humano del inmigrante. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, XVI (31), 63-81. Recuperado de http://www.csem.org.br/artigos_esp_artigos08.html c
- Ruggiero, K. M., y Taylor, D. M. (1997). Why minority group members perceive or do not perceive the discrimination that confronts them: the role of self-esteem and perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(2), 373.
- Rumbaut, R. G. 2007. Ages, life stages, and generational cohorts: Decomposing the immigrant first and second generations in the United States. *Rethinking Migration: New Theoretical and Empirical Perspectives*. New York: Berghahn Books
- Rutland, A. (1999). The development of national prejudice, in-group favouritism and self-stereotypes in British children. *British Journal of Social Psychology*, 38(1), 55-70.
- Rutland, A., Abrams. A., y Levy, S., (2007) Introduction: Extending the conversation: Transdisciplinary approaches to social identity and intergroup attitudes in children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 31; 417-419. doi: 10.1177/0165025407083669
- Rutland, A., y Brown, R. (2001). Stereotypes as justifications for prior intergroup discrimination: Studies of Scottish national stereotyping. *European Journal of Social Psychology*, 31(2), 127-141.
- Rutland, A., Killen, M., y Abrams, D. (2010). A new social-cognitive developmental perspective on prejudice: The interplay between orality and group identity. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 279-291. doi:10.1177/174569610369468.
- Schmitz, M. F. (2005). Cultural and acculturation differences in trajectories of home environment inventory scores for Latino children and families. *Journal of Family Issues*, 26(5), 568-583. doi:10.1177/0192513X04273586
- Schwartz, S. J., Montgomery, M. J., y Briones, E. (2006). The role of identity in acculturation among immigrant people: Theoretical propositions, empirical questions, and applied recommendations. *Human development*, 49(1), 1-30. doi:10.1159/000090300
- Seaton, E. K., Caldwell, C. H., Sellers, R. M., y Jackson, J. S. (2008). The prevalence of perceived discrimination among African American and Caribbean Black youth. *Developmental psychology*, 44(5), 1288.

- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. San Diego, CA: Academic Press.
- Sierksma, J., Thijs, J., y Verkuyten, M. (2014). Children's intergroup helping: The role of empathy and peer group norms. *Journal of Experimental Child Psychology* 126 369-383. doi.org/10.1016/j.jecp.2014.06.002
- Simons, R. L., Murry, V., McLoyd, V., Lin, K. H., Cutrona, C., y Conger, R. D. (2002). Discrimination, crime, ethnic identity, and parenting as correlates of depressive symptoms among African American children: A multilevel analysis. *Development and psychopathology*, 14(02), 371-393.
- Souto-Manning, M. (2007). Immigrant families and children (re) develop identities in a new context. *Early Childhood Education Journal*, 34(6), 399-405. doi:10.1007/s10643-006-0146-3
- Spencer, M. B., y Markstrom-Adams, C. (1990). Identity processes among racial and ethnic minority children in America. *Child development*, 61(2), 290-310. Recuperado de <http://www.jstor.org/pss/1131095>
- Stangor, C., Lynch, L., Duan, C., y Glas, B. (1992). Categorization of individuals on the basis of multiple social features. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(2), 207.
- Stangor, C., Swim, J. K., Van Allen, K. L., y Sechrist, G. B. (2002). Reporting discrimination in public and private contexts. *Journal of personality and social psychology*, 82(1), 69. doi:10.1037//0022-3514.82.1.6969
- St-Hilaire, A. (2002). The social adaptation of children of Mexican immigrants: Educational aspirations beyond junior high school. *Social Science Quarterly*, 1026-1043.
- Suárez-Orozco, C. (2004). Formulating identity in a globalized world. En M. M. Suárez-Orozco y D. B. Qin-Hilliard (Eds.), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (pp. 173-202). Berkeley: University of California Press.
- Suárez-Orozco, C., y Suárez-Orozco, M. (2001). *Children of immigration*, Cambridge, UK: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M., y Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. UK: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. (2001). Globalization, immigration, and education: The research agenda. *Harvard Educational Review*, 71(3), 345-365.

- Suárez-Orozco, M., y Paez, M. (2002). *Latinos: Remaking America*. Berkeley, California: University of California Press.
- Swann Jr, W. B., Gómez, A., Seyle, D. C., Morales, J., y Huici, C. (2009). Identity fusion: the interplay of personal and social identities in extreme group behavior. *Journal of personality and social psychology*, 96(5), 995. doi:10.1037/a0013668
- Swanson, D. P., Cunningham, M., Youngblood, J. I., y Spencer, M. B. (2009). Racial identity development during childhood. In H. A. Neville, B. M Tynes, S. O. Utsey, H. A. Neville, B. M. Tynes, S. O. Utsey (Eds.) , *Handbook of African American Psychology*, (pp. 269-281). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Tajfel, H. (1979) Individuals and groups in social psychology. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 18, 183-190.
- Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1-39.
- Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, y S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp.33-47). Monterey, CA: Brooks-Cole.
- Tajfel, H. y Turner, J. C. (1986). The social identity theory on intergroup behaviors. En S. Worchel y W. G. Austin (Eds.), *The psychology of intergroup relations (vol.2)* (pp. 7-24). New York: Nelson Hall.
- Taylor, D. M., Wright, S. C., Moghaddam, F. M., y Lalonde, R. N. (1990). The personal/group discrimination discrepancy perceiving my group, but not myself, to be a target for discrimination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16(2), 254-262.
- Thayer, L. (2008). *La expropiación del tiempo y la apropiación del espacio: La incorporación de los inmigrantes latinoamericanos a la comunidad de Madrid*. (Tesis Doctoral). Universidad Complutense De Madrid. Madrid, España.
- Theimer, C. E., Killen, M., y Stangor, C. (2001). Young children's evaluations of exclusion in gender-stereotypic peer contexts. *Developmental Psychology*, 37(1), 18.
- Treas, J. (2014). Incorporating immigrants: Integrating theoretical frameworks of adaptation. *The Journals of Gerontology Series B*, (2) 269. doi:10.1093/geronb/gbu067
- Trimble, J. E., Helms, J. E., y Root, M. P. (2003). Social and psychological perspectives on ethnic and racial identity. *Handbook of racial and ethnic minority psychology*, 239-275. Recuperado de http://sage-ereference.com/hdbk_racialpsych/Article_n13.html

- Troncoso, S. (2006). *Identidad étnica y percepción de exclusión hacia su propio grupo en niños y adolescentes latinoamericanos residentes en Madrid: Un estudio evolutivo*. (Tesis inédita Suficiencia Investigadora DEA). Universidad Autónoma de Madrid.
- Turiel, E. (1983) *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Turiel, E. (2007). Commentary: The problems of prejudice, discrimination, and exclusion. *International Journal of Behavioral Development*, 31(5), 419-422.
- Turner, J. (1990). El redescubrimiento del grupo social. In Ediciones Morata (Ed.), *Redescubrir el grupo social: Una teoría de la categorización del yo* (pp. 45-72) Morata Ediciones.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., y Stucke, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of personality and social psychology*, 81(6), 1058. doi:10.1037/0022-3514.81.6.1058
- U. S. Census Bureau, Department of Commerce National Center for Statistics. (2010). *American Fact Finder*. Recuperado de: <http://factfinder.census.gov/faces/nav/jsf/pages/index.xhtml>
- U. S. Census Bureau, National Center for Statistics. (2011). *American Fact Finder*. Recuperado de: http://factfinder.census.gov/faces/nav/jsf/pages/community_facts.xhtml
- U.S. Census Bureau, QuickFacts from the US Census 2010 (2015). *State and County QuickFacts*. Recuperado de: <http://quickfacts.census.gov/qfd/states/00000.html>
- U. S. Congress, Immigration legislation. (1790). *1st United State Congress, 1790 Naturalization*. The University of Washington-Bothell Library. Recuperado de: <http://library.uwb.edu/guides/usimmigration/USimmigrationlegislation.html>
- U. S. Department of Justice. (2007). *School crime supplement to the national crime victimization survey*. Bureau of Justice Statistics. Recuperado de: http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2007/figures/fig_11_1.asp?referrer=report
- U. S. Department of Labor. Office of Federal Contract Compliance Programs (1965) *Affirmative Action*. (Executive Order 11246), Recuperado de <http://www.dol.gov/dol/topic/hiring/affirmativeact.htm#lawregs>
- U. S. National Center for Statistics. Department of Education. (2015). *The condition of education 2015: English language learners*. (NCES 2015-144) Recuperado de: <http://nces.ed.gov/pubs2015/2015144.pdf>

- Umaña-Taylor, A. J., y Fine, M. A. (2004). Examining ethnic identity among Mexican-origin adolescents living in the United States. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 26(1), 36-59. doi:10.1177/0739986303262143
- Umana-Taylor, A. J., Quintana, S. M., Lee, R. M., Cross Jr, W. E., Rivas-Drake, D., Schwartz, S. J., Syed, M., Yip, T., y Seaton, E. (2014). Ethnic and racial identity in the 21st Century study group ethnic and racial identity during adolescence and into young adulthood: An integrated conceptualization. *Child Development*, 85(1) 21-39. doi:10.1111/cdev.12196
- Umana-Taylor, A. J., Vargas-Chanes, D., Garcia, C. D., y Gonzales-Backen, M. (2008). A longitudinal examination of Latino adolescents' ethnic identity, coping with discrimination, and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 28(1), 16-50. doi:10.1177/0272431607308666
- United Nations Convention on the Right of the Child. (1989). *The State of the World's Children*. [Special Report]. London: UK. Recuperado de http://www.unicef.org/rightsite/sowc/pdfs/SOWC_Spec%20Ed_CRC_Main%20Report_EN_090409.pdf
- Vedder, P. (2005). Language, ethnic identity, and the adaptation of immigrant youth in the Netherlands. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 396-416. doi:10.1177/0743558405274853
- Verkuyten, M. (2002). Perceptions of ethnic discrimination by minority and majority early adolescents in the Netherlands. *International Journal of Psychology*, 37(6), 321-332.
- Verkuyten, M., y De Jong, W. and Masson, C. (1997). The construction of ethnic categories: Discourses of ethnicity in the Netherlands. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 565-586.
- Verkuyten, M., y Kinket, B. (1999). The relative importance of ethnicity: Ethnic categorization among older children. *International Journal of Psychology*, 34(2), 107-118.
- Verkuyten, M., Kinket, B., y Van der Wielen, C. (1997). Preadolescents' understanding of ethnic discrimination. *The Journal of genetic psychology*, 158(1), 97-112.
- Verkuyten, M., y Martinovic, B. (2006). Understanding multicultural attitudes: The role of group status, identification, friendships, and justifying ideologies. *International Journal of Intercultural Relations*, 30(1), 1-18.
- Verkuyten, M., y Thijs, J. (2002). Racist victimization among children in the Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), 310-331. doi:10.1080/01419870120109502

- Verkuyten, M., y Thijs, J. (2006). Ethnic discrimination and global self-worth in early adolescents: The mediating role of ethnic self-esteem. *International Journal of Behavioral Development*, 30(2), 107-116. doi:10.1177/0165025406063573
- Verkuyten, M., Thijs, J., y Sierksma, J. (2014). Majority children's evaluation of acculturation preferences of immigrant and emigrant peers. *Child development*, 85(1), 176-191. doi:10.1111/cdev.12111
- Warner, W. L., y Srole, L. (1945). *The social systems of American ethnic groups*. New Heaven CT: Yale University Press.
- Wheeler, S. C., y Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: a review of possible mechanisms. *Psychological bulletin*, 127(6), 797.
- Wittenbrink, B., Judd, C. M., y Park, B. (1997). Evidence for racial prejudice at the implicit level and its relationship with questionnaire measures. *Journal of personality and social psychology*, 72(2), 262.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., y Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of personality*, 71(6), 1197-1232.
- Wright, B., y Ramirez, J. (2014). *Enrollment in Texas public schools 2013-14*. (Texas Education Agency No. GE15 601 03). Austin TX: Division of Research and Analysis Department of Assessment and Accountability Texas Education Agency.
- Wright, S. C., y Bougie, E. (2007). Intergroup contact and minority-language education: Reducing language-based discrimination and its negative impact. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(2), 157-176.
- Wright, S. C., y Tropp, L. R. (2005). Language and intergroup contact: Investigating the impact of bilingual instruction on children's intergroup attitudes. *Group Processes and Intergroup Relations*, 8(3), 309-328.
- Yakushko, O. (2008). Xenophobia: Understanding the roots and consequences of negative attitudes toward immigrants. *The Counseling Psychologist*, 37(1), 36-66. doi:10.1177/0011000008316034
- Yee, M. D., y Brown, R. (1992). Self-evaluations and intergroup attitudes in children aged three to nine. *Child Development*, 63(3), 619-629.
- Yip, T., Gee, G. C., y Takeuchi, D. T. (2008). Racial discrimination and psychological distress: the impact of ethnic identity and age among immigrant and United States-born Asian adults. *Developmental psychology*, 44(3), 787.

Zeigler, K. y Camarota, S. A. (2014). *U.S. Immigrant Pop. Hit Record 42.4 Million in 2014*. Center for Immigrant Students. Recuperado de <http://cis.org/us-immigrant-pop-hit-record-42-million-2014>

ANEXOS

Anexo I. Mi experiencia como maestra en Estados Unidos

Mil novecientos noventa y dos fue un año decisivo en mi vida. Un anuncio en el periódico había abierto la puerta para iniciar una desconocida y atractiva faceta que impactó, impacta y seguirá impactando la manera en que vivo en Estados Unidos. A partir de ese año comencé a trabajar como profesora bilingüe en Houston, TX.

En ese entonces no tenía idea de la trascendencia de este evento, no comprendía lo que significa ser inmigrante. Probablemente hoy tampoco lo entiendo y mis interrogantes sobre este interminable proceso son mayores que en ese entonces. Al recapitular la experiencia de aquellos primeros meses, recuerdo que la mayor parte del tiempo la viví estresada, llena de preguntas, con una increíble sensación de “no conocer” el mundo que me rodeaba, de no entender lo que se decía (a pesar de que había estudiado inglés), de no comprender las costumbres, no conocer a la gente ni sus vicisitudes. Todo lo que me rodeaba era nuevo, distinto, complicado y en medio de todo eso estaba yo. Me costaba trabajo pensar en mí, me sentía extraña, diferente, sin la gente con la que cotidianamente convivía como mi madre, hermanas, sobrinos y mis amigos. Todo se quedó atrás. Sin embargo, una vez transcurridos los primeros meses, llegó otra etapa en la que se descubren todas aquellas cosas atractivas de la vida moderna que ofrece un país del llamado primer mundo. Recuerdo las primeras veces en los restaurantes, tiendas, centros de diversión. Era interesante descubrir que las carreteras no tenían baches, que los teléfonos públicos funcionaban, que podía pagar los servicios de agua y luz electrónicamente.

Ser inmigrante impone retos que en ocasiones pueden ser devastadores. La experiencia de emigrar es tan particular como cada ser humano, Cada uno tenemos nuestro propio proceso y aunque se viaje en pareja o en familia, la *prueba* es diferente para cada uno.

Ser inmigrante también brinda oportunidades de aprender y descubrir nuevas facetas sobre nosotros mismos que antes nos eran desconocidas. En este sentido he sido afortunada, porque la experiencia me ha obligado a generar recursos para poder

sobrevivir. Mi trabajo como maestra bilingüe me ha dado la oportunidad de compartir y aprender junto con los niños y niñas inmigrantes ese proceso en el que podemos *entendernos*, porque sabemos de dónde venimos.

Después de varios años de trabajar con la comunidad hispana y a fuerza de que la formación como psicóloga se inmiscuía en mi práctica diaria, fue que comencé en España este programa de doctorado. Varios años han pasado desde que inicié ésta aventura doctoral que felizmente llega a su fin, pero a lo largo de los años han ocurrido miles de situaciones cotidianas que de alguna u otra manera determinaron el tema de esta tesis. Fue gracias a mis vivencias como maestra en el aula de clases que las ideas se generaron para hacer este trabajo. No voy a negar que mi experiencia al convertirme en madre, lo ha influenciado también, ya que vi en mis propias hijas la doble posibilidad de ser hijas de inmigrantes y ciudadanas norteamericanas. Todo esto me ha hecho ser sensible a sus necesidades y carencias.

Me gustaría tomar un poco del espacio en esta tesis, para compartir algunas de las experiencias en mi trabajo como maestra en un centro escolar en Texas y con ello ofrecer una perspectiva personal y profesional de lo que para mí significa este trabajo de tesis, pero sobre todo, las implicaciones que esto pudiera tener en la vida de esos niños y niñas inmigrantes.

Soy yo misma inmigrante en el país vecino, como decimos los mexicanos. De tal manera que, mucho de lo que he aprendido en este proceso doctoral, toca no sólo mi intelecto, sino las fibras más profundas de mi persona y de mi identidad. Considero que estoy en una posición privilegiada en Estados Unidos, porque tengo la oportunidad de poder trabajar con niños y niñas inmigrantes, con minorías de México-Americanos y con sus familias. No puedo ni quiero dejar de lado la facilidad con la he llegado a comunicarme con mis paisanos en el contexto escolar. Tengo constancia de que tanto el alumnado como sus familias, tienen mucho que aprender en el sistema norteamericano, pero también tienen mucho que dar.

Durante los últimos años, un buen número de distritos escolares en Texas, han optado por desarrollar planes de estudios y currículos en donde la educación bilingüe,

tiende a reducirse para dar paso, lo más rápidamente posible a la educación solo en inglés. Definitivamente estas nuevas políticas, buscan mejorar los índices de alumnos que terminan el bachillerato. Lo cual, en sí mismo es una buena meta porque se trata de una oportunidad para que esta población logre sus propósitos académicos. Sin embargo, al ser ésta una población en *riesgo*, como comúnmente se le denomina a los hispanos, la administración educativa, no duda en *sacrificar* aspectos importantes de la idiosincrasia de este grupo minoritario, con tal de que se cumplan las metas académicas. Entre esos sacrificios, uno de los más importantes es la lengua, que como bien hemos planteado, a través de ella se mantiene un vínculo con nuestras raíces y nuestra identidad como personas. Sin embargo, la estrategia es peligrosa, las consecuencias por no mantener el idioma materno, son graves a nivel personal y social. Mi filosofía como profesora, siempre ha sido pensar que en los procesos educativos hay que sumar y no restar. Estoy convencida que para lograr que estos niños y niñas aprendan inglés, no es necesario quitarles el español. Que el fin último no es que sean bilingües, sino biculturales.

Sabemos que todos los niños y niñas pueden aprender, pero también se sabe que si no se cuenta con estabilidad emocional, entonces, puede que el objetivo no se cumpla. Desde mi perspectiva como maestra he visto muchas situaciones en donde se hace caso omiso a estas “pequeñeces” emocionales.

Cuando veo que un alumno nuevo llega al aula a media mañana, dos meses después de haber iniciado el ciclo escolar, sin útiles, escoltado por su familia, que, al igual que él o ella están asustados porque no tienen idea de cómo funciona el sistema escolar, y quisieran salir tan pronto como se pueda del centro escolar, por temor a que alguien les pida los papeles, pienso que hay que hacer algo.

Cuando veo que un pequeño de 8 años se salpica la cara, o no puede lavarse las manos, porque no sabe cómo funciona el sensor automático del agua...

Cuando veo que no entienden un problema de matemáticas sobre cuantas películas se pueden ver en 5 horas y les pido que analicen la cartelera, y después de un rato llego a la conclusión que nunca han ido al cine...

Cuando escucho que la maestra del otro lado de mi clase castiga al chico nuevo por no llevar la tarea, o cuando me entero de que está solicitando que lo evalúen porque sospecha que tiene algún problema de aprendizaje, o cuando hace una denuncia que no hay adultos que por las tardes estén con ellos y los dejan solos, al cuidado de la vecina...

Cuando veo que en un centro escolar el 70% del alumnado es hispano y en la biblioteca el 85% de los libros está en inglés, y los alumnos se quejan de que ya han leído los mismos libros tantas veces...

Cuando veo que los folletos informativos del centro escolar se envían a casa solo en inglés, o con una terrible traducción no solo de contenido sino con graves errores ortográficos (y escucho a alguien decir, que no importa, al fin que los padres tampoco saben leer bien)...

Cuando veo que los centros escolares con alumnado mayormente hispano, y en la oficina el personal administrativo que debe atender a las familias no hablan español...

Cuando veo todas estas cosas, sé que esto es también discriminación educativa y hay algo que dentro de mí me exige hacer algo... ya no puedo ni quiero seguir haciendo "algo" solo por el grupo de 22 alumnos que recibo cada año escolar, es tiempo de trabajar a otra escala. Es muy triste ver como esas caritas expectantes, que en un principio llegaron con tan buena actitud hacia el colegio, se vayan *marchitando* a causa de la incomprensión, de la negligencia, de la falta de conocimiento y de la discriminación. En los años que tengo como maestra, he tenido múltiples experiencias con tantos niños y niñas inmigrantes y con sus familias. Ellos necesitan tanto, lo sé porque yo misma soy inmigrante y cualquiera que lo haya sido comprende muy bien el esfuerzo personal que esto conlleva.

Como maestra cuando tengo conferencias con las familias de mis alumnos, en donde el objetivo es informar sobre los avances académicos, estas se llegan a convertir en "sesiones terapéuticas" debido a las necesidades de atención de los padres y madres.

De sobra se sabe que para que un alumno tenga éxito escolar es necesario incluir la participación familiar, pero como hacerlo, si sus condiciones de vida son extremas, viven en lugares hacinados con otras familias, tienen jornadas dobles de trabajo, desconocen los servicios a los que pueden acceder si sus hijos tienen necesidades especiales, muchos de ellos tampoco hablan inglés, si tienen hijos adolescentes, tienen graves problemas de adaptación, y si están en el país en forma ilegal, tienen que vivir con esa constante angustia que se proyecta hacia sus hijos. He sido testigo a través de los años como ese sueño americano desafortunadamente para algunas familias se ha convertido en una pesadilla tanto para estos pequeños como para sus familias. De ahí mi compromiso a contribuir en la medida de mis posibilidades a mejorar sus condiciones de vida.

Por todo lo anterior, es tiempo de hacer cambios por ellos, por esas minorías ignoradas. Pero estoy consciente de que el cambio tiene que ser producto de una toma de consciencia de los administradores, de las familias de esos alumnos, del profesorado y de la comunidad en general que estén comprometidos por el bienestar académico y emocional del alumnado, lo cual repercutirá en una mejor relación intergrupala.

Anexo II. Ejemplo de entrevista

<p>Entrevistador: Lila Gómez</p> <p>Fecha de entrevista: Julio 16, 2008</p> <p>Persona que transcribe: Lila Gómez</p> <p>Archivo: Cd2-74</p> <p>Nº de protocolo: 74</p>	<p>Datos del participante:</p> <p>Nombre: Mujer</p> <p>Fecha de Nac. Noviembre 3, 1997 (128 meses, 10;6 años)</p> <p>Lugar de nacimiento: México (Guerrero)</p> <p>Curso: 4º.</p> <p>Colegio: Caldwell</p> <p>Nivel de Inglés: LES</p> <p>Tiempo de residencia en Austin: 10-03-05 (33 meses)</p> <p>Número de hermanos: 2 (5 años y 8 años)</p> <p>Ubicación entre los hermanos: Mayor</p> <p>Vive con:</p> <p>Trabajo padre: Construcción.</p> <p>Trabajo madre: Jack in the Box Restaurant</p>
<p>Fotografía: Experiencia de emigrar:</p> <p>Preferencia del lugar de residencia</p>	
<p>- Vamos a comenzar te voy a enseñar una foto de una niña que no conoces, pero vamos a imaginar que si la conoces, te cuento que esta niña se llama María y al igual que tu esta niña María antes vivía en México y ahora vive en Austin, tiene 9 años y está también en 4º grado en otra escuela. A ver ¿tú crees que a María le gusta vivir en Austin?</p>	<p><i>Sí, porque se mira feliz</i></p>
<p>-¿Qué cosas le gustan?</p>	<p><i>La escuela y la ciudad de Austin</i></p>
<p>-¿Tiene amigos en la escuela?</p>	<p><i>Sí, muchos.</i></p>

-¿Y cómo le hizo porque cuando llegó aquí no conocía a nadie	<i>Trató de ser buena con ellos. Los niños le decían bienvenida y luego ella les habló y fueron amigos.</i>
-¿De dónde crees que son sus mejores amigos, son niños de aquí o son de otro país como ella?	<i>Que vienen de otro país como ella. Porque a lo mejor ella es de otro lugar y ella también y eso hace que se junten</i>
-¿Crees que ella ya habla inglés?	<i>Si, más o menos</i>
-¿Dónde crees que a ella le gusta vivir, en México o aquí?	<i>Aquí, porque... en México no tienen los útiles que necesitan y en la escuela aun tienes que ir al baño en otro lugar y no hay agua para tomar y no les dan de comer ellos tienen que comprar su comida.</i>
-Cuando sus padres le dijeron que se iban a ir a vivir a Austin, ¿ella quería venirse aquí?	<i>A lo mejor sí para explorar como era</i>
-¿Hay algo que ella extrañe de México?	<i>Sí, a su familia.</i>
-Ahora vamos a dejar la foto por acá.	
Parte 2: Evaluación y justificación de una situación de exclusión	
-Bueno ahora te voy a enseñar un dibujo y quiero que lo observes con mucho cuidado y que me digas que es lo que tú te imaginas que está pasando aquí en este dibujo	<i>Que la niña está invitando a sus amigos a la fiesta y no está invitando a la niña y se está sintiendo mal porque no la está invitando a ella y nomás es invita a sus amigos.</i>
-¿Por qué será que no la está invitando?	<i>A lo mejor porque es de diferente color y porque no piensa que es buena amiga porque no la ha conocido.</i>
-¿Qué tiene que ver que sea de diferente color?	<i>Piensa que por eso no tienen que ser amigas porque ella es diferente de ella.</i>
-¿Y tú qué piensas de eso, te parece bien o te parece mal?	<i>Me parece mal porque tienen que ser amigas con todos. Porque tal vez esta que es de diferente color tiene muchas cosas diferentes que ella no conoce y le quiere enseñar de donde ella vino.</i>
-¿Cómo qué?	<i>Pues como es, que comida comen, como se mira ese lugar</i>
-¿Y ella quiere o no quiere saber?	<i>No creo.</i>
-¿Por qué, que es lo que ella piensa de las niñas de diferente color?	<i>Que a lo mejor como son diferentes no tiene que estarse juntando con ellas.</i>
-Vamos a ponerle nombre a esta niña y decir que se llama Sofía y esta	<i>Si</i>

Jenny. ¿Tú crees que Sofía quiere ir a la fiesta?	
-¿Qué cosa puede hacer ella para que Jenny la invite a la fiesta?	<i>Tratar de preguntarle que si puede ir a la fiesta y pedirle una invitación.</i>
-¿Qué crees que va a decir Jenny?	<i>Que sí</i>
-¿Y aunque la vea diferente tú crees que si la va a dejar?	<i>No</i>
-¿Qué necesitaría pasar para que ella cambiara de opinión?	<i>Ser casi igual como ella.</i>
-¿Cómo lo podría lograr Sofía?	<i>Pues siendo como ella está, por ejemplo cambiar su pelo, amarrárselo como ella con una colita.</i>
-¿Y qué más?	<i>Cambiarse la ropa, su ropa es diferente. Se ve pobre.</i>
-Entonces si Sofía cambia su peinado, si se cambia la ropa, ya la puede invitar	<i>Si</i>
- Bueno vamos a poner el dibujo por acá.	
Parte 3: Experiencias personales sobre exclusión. Y su preferencia para vivir en Austin o en su país.	
-Y ahora vamos a platicar de ti. A ver cuéntame tu cómo te sientes de vivir aquí en Austin	<i>Feliz, porque conocí nuevos amigos porque en México es muy diferente.</i>
-A ver dime, quiero que trates de recordar si en todo este tiempo ¿te ha tocado ver que llegan niños nuevos a la escuela?	<i>Si</i>
-¿Alguna vez has visto que algo como lo que le pasa a Sofía la del dibujo, le ha pasado a alguien que tu conozcas, no solamente que no le inviten, sino que no lo dejen jugar o no quieran trabajar con él porque es de otro país?	<i>No</i>
-¿O a ti alguna vez te ha pasado a ti?	<i>Si con los hombres, porque dicen que las niñas no deben de jugar soccer, porque ellas no saben</i>
-¿Y quién dice eso?	<i>Todos los niños que juegan soccer.</i>

-Pero pueden hacer un equipo de niñas	<i>Sí, pero como quiera jugamos con ellos</i>
-Hay niños que me han dicho que los niños nuevos que vienen de otro país, se sienten muy solitos, nadie les habla o no los dejan jugar. ¿Qué se podría hacer para que estos niños que apenas llegan de otro país se sientan bien?	<i>Darles una plática en donde les den la bienvenida, también hablando con ellos y decirles que aquí hay amigas en las que se puede confiar</i>
- ¿Quién hablaría con quién?	<i>Se les enseñaría a los que ya están aquí, para que les den la bienvenida</i>
-¿Y quién les enseñaría a ellos a dar la bienvenida?	<i>Las maestras.</i>
-¿Y a ti en dónde te gusta vivir, en México o en Austin?	<i>Quedarnos aquí. Porque está más bien aquí en Austin porque en México no me gusta tanto, y tendría que ir a otra escuela. Y es muy peligroso porque a unas amigas de mi mamá las atacaron en el coche y a una le dieron muchas puñaladas y se murieron.</i>
-¿Y tú te acuerdas cuando te trajeron?	<i>No.</i>
-Bueno, ya terminamos, gracias.	

Anexo III. Consentimiento informado familias de los participantes

Estimados padres y tutores:

Mi nombre es Lila Gómez, estudiante de doctorado de la Universidad Autónoma de Madrid, y desde hace tres años maestra bilingüe de Kindergarten en la escuela primaria Caldwell en el Pflugerville ISD. El distrito escolar, ha aprobado que realice un estudio como parte de mi tesis doctoral en su escuela y su hijo (a) ha sido seleccionado (a) a para participar en él.

El estudio implica realizar una entrevista a su hija/o por aproximadamente 40' durante la cual responderá a algunas preguntas al mismo tiempo que ve un dibujo y unas fotografías. Cualquier información que sea proveída se utilizará exclusivamente en este estudio y no para algún otro fin. Desde luego que toda la información será confidencial y el nombre de su hijo (a) en ningún momento se dará a conocer.

El propósito de mi estudio es evaluar como los niños inmigrantes de origen latinoamericano se perciben a sí mismos, como juzgan y evalúan una situación de exclusión social, por razones étnicas. Un equipo de investigadores hemos venido trabajando estos fenómenos de exclusión desde hace algún tiempo con niños inmigrantes en otros países, particularmente España, por lo que tenemos bases para creer que hay una relación importante entre cómo se siente un niño consigo mismo y con los demás y su desempeño escolar (académico y social). La segunda parte de nuestro estudio busca comparar los datos obtenidos en Austin con los que se han obtenido en Madrid y algunos otros países que también cuentan con niños inmigrantes de origen latinoamericano.

Los resultados el estudio permitirán a los distritos escolares conocer el nivel emocional y social de los niños inmigrantes y eventualmente promoverán la creación de programas que faciliten su proceso de integración a su nuevo ambiente social.

La participación de sus hijos es muy importante pero a la vez es absolutamente voluntaria. Agradezco de antemano su tiempo, gentileza y apoyo para completar este estudio. Si tienen alguna pregunta no duden en ponerse en contacto conmigo. Mi dirección de correo electrónico es: lila.gomez@pflugervilleis.net o bien pueden llamarme a mi celular: (512) 351-2394.

Atentamente,

Lila Gómez
Candidato de doctorado
Departamento de Psicología Evolutiva
Universidad Autónoma de Madrid

Por favor complete esta forma y regrésela a la maestra mañana mismo.

_____ Si doy permiso para que mi hijo/a _____ participe en el estudio.
(Nombre del alumno)

_____ No doy permiso para que mi hijo/a _____ participe en el estudio.
(Nombre del alumno)

Nombre y firma del padre o tutor.

Consentimiento informado familias de los participantes (En inglés)

Dear parents and guardians,

My name is Lila Gomez. I am a PhD. student in the University Autonomous of Madrid and a bilingual Kindergarten teacher at Caldwell Elementary school for the last three years. I have been approved by Pflugerville ISD to conduct a research study for my dissertation in your school and your child is been selected to participate in this study.

The study involves an interview with your child for approximately 40' in which he/she will respond to a series of questions while he or she is looking at a drawing and a photograph. Any information provided will be used only in this study and will not be used for any other purposes. All information will be confidential for sure and your child's name will not be revealed.

The purpose of mi dissertation study is to assess how immigrant children from Latin American background perceive themselves and how they judge and evaluate a situation of social exclusion due to ethnic reasons. A group of researchers have been studying it for a number of years with immigrant children in some other countries, particularly Spain. We have found out that there is an important relation between how a child feels about himself and the others and his performance at school (academically and socially). The second part of our study seeks to compare the results in Austin with those obtained in Madrid and some other countries with an important presence of Latin American immigrant children.

The results of this study will be provided to school districts which will allow them to know the children's emotional and social levels and, eventually, will promote the implementation of programs that may facilitate the children's adjustment process to their new social environment.

Your children's participation is very important and, at the same time, absolutely voluntary. I thank you in advance your time, kindness and support to complete this study.

If you have any questions, please do not hesitate to contact me. My e-mail address is: lila.gomez@pflugervilleisd.net and my cell # is: (512) 351-2394.

Sincerely,

Lila Gómez
PhD. Candidate
Department of Developmental Psychology
University Autonomous of Madrid

Please complete this portion and return it tomorrow to your child's teacher.

_____ Yes, my child _____ has my permission to participate in this study.
(Student's name)

_____ No, my child _____ can't participate.
(Student's name)

Parent/Tutor's name and sign.

Anexo IV. Consentimiento informado de autoridades del distrito y personal administrativo de los centros escolares

Ya antes cuando se presentó una panorámica general de la situación de los niños inmigrantes en el sistema educativo en Texas, se podía vislumbrar lo complejo que sería el proceso de autorización y de realización de las entrevistas. Cabe mencionar que la autorización de permisos y organización de las estrategias tomó más de un año. Esto sin contar el tiempo de realización de entrevistas, las cuales se llevaron a cabo entre octubre/2007 y Junio/2008. A pesar de ello y gracias al apoyo del Superintendente asociado de currículo y evaluación del Distrito escolar, de la Directora ejecutiva de educación primaria y de la Especialista de educación bilingüe fue posible superar todos los trámites administrativos que a continuación se describen²⁷.

1) La autora de esta tesis presentó en primera instancia al Superintendente de Currículo y Evaluación, la petición formal de autorización de entrevistas al alumnado inmigrante latinoamericano. Una vez, superado este primer paso, fue necesario preparar una presentación general del proyecto de investigación dirigida a los directores y el personal administrativo del Distrito, fin de obtener los permisos para que apoyaran este trabajo. Cabe hacer mención que este primer paso tomó meses para su autorización, ya que había tuvieron que revisarse las normas y políticas legales de protección al alumnado debido a lo sensible del tema. Los directores de cada centro escolar tenían la libertad para aprobar o rechazar la autorización de la realización de las entrevistas.

2) Posterior a la selección de los colegios con mayor población latinoamericana, se contactó en forma individual a cada uno de los directores para obtener el permiso oficial a su centro escolar. Fue necesario también conseguir permiso para tener acceso a los expedientes académicos y personalmente seleccionar a los participantes en base de su condición de inmigrantes y al tiempo de residencia en los estados Unidos.

²⁷ Keith McBurnett, Superintendente Asociado de Currículo y Evaluación; Cindy Gee, Directora Ejecutiva de Educación Primaria y Barbara Kennedy, Especialista de Educación Bilingüe del Distrito Escolar de Pflugerville.

3) Una vez identificados los candidatos del estudio, se contactó con los profesores de los posibles participantes, explicándoles los objetivos de la investigación para que a través de ellos se enviaran los permisos, los cuales deberían ser firmados por las familias del alumnado seleccionado.

4) Se trabajó en coordinación con cada maestro/a en la elaboración de un calendario para entrevistar a cada uno de los 80 niños y niñas participantes (aproximadamente el 20% de los candidatos no regresaron el permiso o las familias se negaron a firmarlo, por temor a que les diéramos información a sus hijos o hijas sobre el tema).

5) Devueltos los permisos debidamente firmados, se procedió a realizar las entrevistas en lugares estratégicos de las escuelas -como bibliotecas y aulas vacías-, evitando el ruido y las interrupciones. Cabe hacer mención que se les pidió permiso verbal a los participantes para realizar la entrevista.